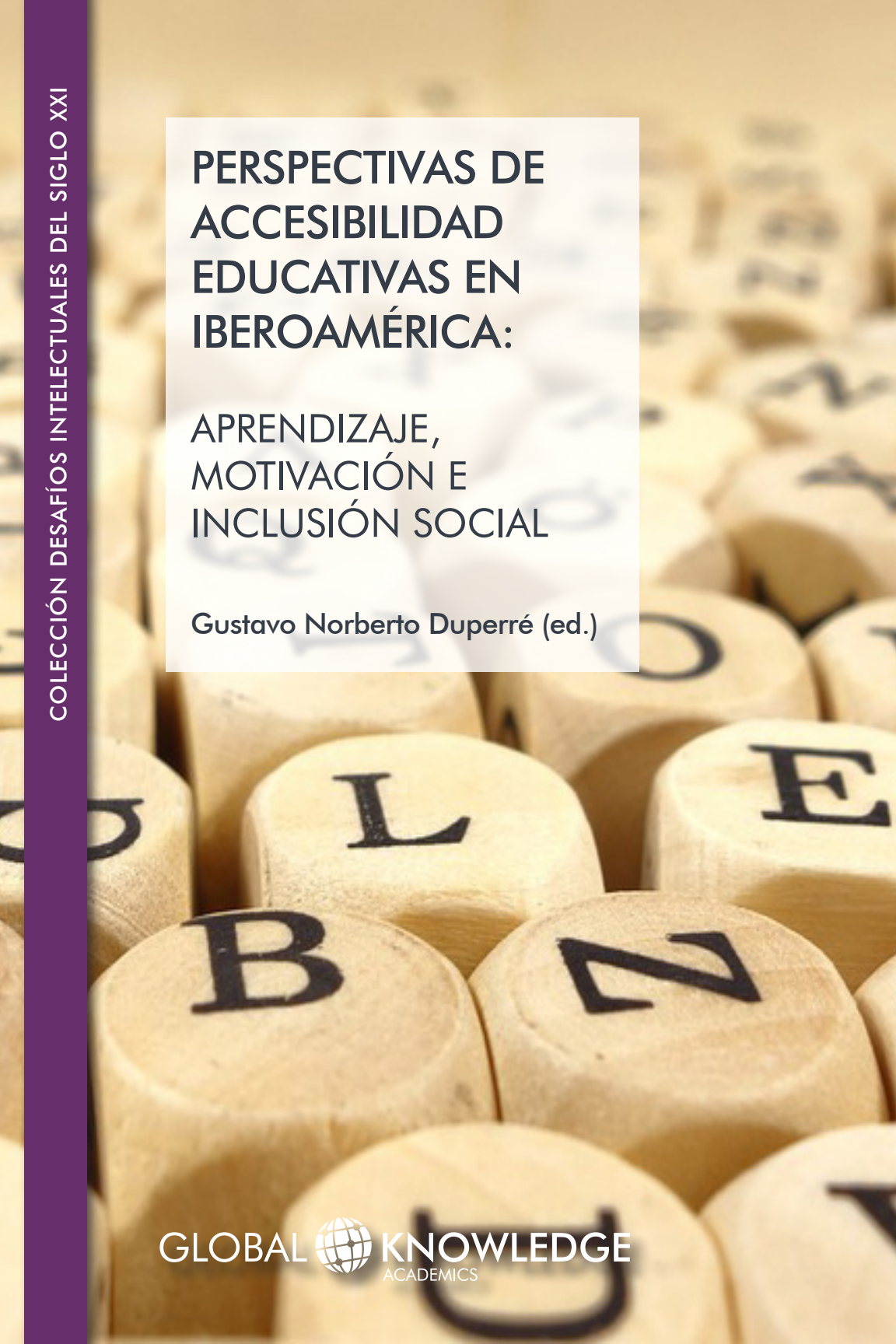


COLECCIÓN DESAFÍOS INTELECTUALES DEL SIGLO XXI

PERSPECTIVAS DE ACCESIBILIDAD EDUCATIVAS EN IBEROAMÉRICA:

APRENDIZAJE, MOTIVACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL

Gustavo Norberto Duperré (ed.)

GLOBAL KNOWLEDGE ACADEMICS

Perspectivas de accesibilidad educativas en Iberoamérica: aprendizaje, motivación e inclusión social

Gustavo Norberto Duperré (ed.)

GLOBAL KNOWLEDGE ACADEMICS

Originalmente publicado en 2019 en Madrid, España,
por Global Knowledge Academics como parte de la colección
Desafíos Intelectuales del Siglo XXI.

2019, los autores
2019, Gustavo Norberto Duperré (ed.)
2019, Global Knowledge Academics

Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada:
No se permite un uso comercial de la obra original ni la
generación de obras derivadas.

Perspectivas de accesibilidad educativas en Iberoamérica: aprendizaje, motivación e inclusión social / por Gustavo Norberto Duperré (ed.)

ISBN: 978-84-15665-39-7

Las opiniones expresadas en cualquiera de los artículos publicados en este libro son la opinión de los autores individuales y no los de Global Knowledge Academics, ni de los editores. Por consiguiente, ni Global Knowledge Academics ni los editores se hacen responsables y se eximen de toda responsabilidad en relación con los comentarios y opiniones expresados en cualquiera de los artículos de este libro.

Este libro ha sido financiado por la Comunidad Internacional de Educación y Aprendizaje - www.sobrelaeducacion.com

Índice

Prólogo **7**
Gustavo Norberto Duperré

Capítulo 1. Artes, nuevas tecnologías y aprendizaje

La estética en la ciencia y su contribución a las didácticas universitarias de la ciencia y de la literatura **11**
Norberto de Jesús Caro Torres, Mónica Moreno Torres

Uso didáctico de la música mediada por las nuevas tecnologías **35**
Paula Carlota Medina Sánchez

Vivir en la Edad Media
Observar y aprender de las imágenes **43**
Imma Sánchez-Boira

Tecnología de Información y Comunicación en el Ámbito Educativo **63**
Gerardo O. Olguín González, Inary Olguín González, Norma González Paredes, Ana Mercedes Ocampo Hoyos

Mobile Biohackerspace
Herramientas y accesorios que permiten la creación de proyectos interdisciplinarios y / o intercampus **75**
Jonathan Velázquez G., Martha Patricia Ávila C., María Clara Beatriz Morales G., Priscila Lorena Quiñones S., Ana Cecilia Vidaña M., Yéssica Betzabe Contreras F., Javier Antonio Hernández H.

Capítulo 2. Prácticas pedagógicas de motivación solidaria

Aprendizaje colaborativo-solidario
Una competencia docente transversal **85**
Isabel Hernández Arteaga, Colombia Pérez Muñoz, Andrés Felipe Rojas Zapata, José Alberto Luna

Innovative children: Creating Stories
Family activities **105**
Maria Misericordia Montalt Devís

La educacion artística como herramienta de transformación e inclusion social
Su enseñanza y práctica en contexto de encierro **113**
Graciela M. Grillo

Outplacement
¿Dentro o fuera? Resiliencia profesional **121**
Iratxe Aguilar Ondarza

Capítulo 3. Educación para la inclusión

Principio de vulnerabilidad y modelo biopsicosocial como propuesta de inmersión en las politicas públicas educativas sobre discapacidad infantil en Colombia **131**
Solangel Materón Palacios

Violencia de género, pensamiento crítico y educación **153**
Olga Teresa González Sarmiento

El inicio de la pedagogía corporal moderna en la filosofía de Rousseau **167**
Alejandro Quintas Hijós

Escuela aportando miradas de accesibilidad
Una experiencia inclusiva en una escuela secundaria semi presencial para jovenes y adultos **179**
Verónica Ramírez

Capítulo 4. Aprendizajes y calidad educativa

Alfabetización académica
Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora y redacción de textos académicos en estudiantes de Licenciatura en Psicología **191**
Sofía Eugenia Román Calvo, Francisco Javier Romero Luna

Estilos de aprendizaje y rendimiento académico **205**
Alex Estrada García

Reflexión en los procesos de acreditación de programas de estudio en el nivel superior
Propuestas a las Políticas Educativas y a las IES mexicanas para promover la calidad de la educación como responsabilidad social en la formación integral **217**
Ana Maria Morales Nevarez, Cesar Rogelio Cortes Guedea

Modelo didáctico basado en el método holístico V de Gowin **227**
Abelardo Rivera Corsi, José Reginaldo López Escobedo, Estela Carranza Valencia

La universidad corporativa
Modelo emergente en la educación superior **237**
Paulina Gámez Pérez

Perspectivas de accesibilidad educativas en Iberoamérica: aprendizaje, motivación e inclusión social

Gustavo Norberto Duperré (ed.)

GLOBAL KNOWLEDGE ACADEMICS

Prólogo

El interés que suscitó el VII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje en la Université Paris Diderot, traduce la preocupación acerca de la calidad educativa y la innovación, como factores claves en todos los niveles de enseñanza. En este sentido, más de seiscientos disertantes se dieron cita en París, a los efectos de dilucidar los problemas en torno a sus prácticas pedagógicas y realidades institucionales.

Es bien sabido que la globalización como fenómeno comunicacional se ha filtrado –sin limitaciones técnicas y territoriales– en todos los ámbitos contemporáneos. Esta marca distintiva del siglo XXI adquiere un valor indexado en la praxis educativa, a modo de canal de formación y desarrollo de competencias, en un contexto sujeto a constantes cambios y desafíos.

Las siguientes páginas ofrecen una pequeña parte de la diversidad cambiante y compleja sobre el hecho educativo, como así también, las múltiples variables que se entrecruzan en el quehacer diario de docentes y estudiantes. En un primer acercamiento al contenido del libro, el lector podrá conocer cinco propuestas relacionadas con la función que desempeñan –el arte, la literatura, la música, la imagen, las TIC y el *Biohackerspace*– en la didáctica, la construcción de aprendizajes y la creación de proyectos.

El aprendizaje colaborativo-solidario, la implementación de la actividad *Creating Storie*, la educación artística para grupos vulnerables privados de su libertad y el *outplacement*: forman parte de un segundo segmento conducente a reflexionar sobre los vínculos solidarios, la inclusión social, la motivación en diferentes situaciones educativas y el aprendizaje a lo largo de la vida.

No menos importante en sus alcances, el capítulo 3 aborda el análisis de la infancia con discapacidad, la violencia de género, la pedagogía corporal y la inclusión de jóvenes y adultos mediante una visión de accesibilidad socio-cultural.

En última instancia, el cuarto apartado versa sobre la relevancia de la lectura y la escritura, los estilos de aprendizaje, la calidad educativa y el diseño de modelos emergentes de enseñanza-aprendizaje para la educación superior.

De este modo, la colección Desafíos Intelectuales del Siglo XXI ofrece una vez más, una nueva propuesta para todos aquellos interesados en el rumbo de la educación y el aprendizaje en las sociedades de nuestro tiempo. Agradecemos el esfuerzo sostenido de quienes lo hacen posible, esperando que su contenido se constituya en un faro guía y un motivador de conocimientos renovados para las comunidades educativas contemporáneas.

Prof. Gustavo Norberto Duperré
Universidad del Salvador y Dirección General de Cultura y Educación
Argentina

Capítulo 1. Artes, nuevas tecnologías y aprendizaje

La estética en la ciencia y su contribución a las didácticas universitarias de la ciencia y de la literatura[1]

Norberto de Jesús Caro Torres, Universidad de Antioquia, Colombia
Mónica Moreno Torres, Universidad de Antioquia, Colombia

Palabras clave: *didáctica universitaria; didáctica de la literatura; didáctica de las ciencias; estética en la ciencia; hermenéutica*

Introducción

El profesor Castro, adscrito al departamento al Departamento de Lingüística y Literatura de la Facultad de Comunicaciones de la universidad de Antioquia, presentó en 2000 al Consejo Académico de dicha institución, una serie de argumentos en relación con la necesidad de crear un microcurrículo de literatura colombiana para todas las carreras profesionales. Ocho años más tarde, amplía sus argumentos, señalando lo siguiente:

> Es preocupante observar que la Universidad ha olvidado la formación integral de los estudiantes, por lo que el contenido mínimo del contenido humanístico ha desaparecido de los programas que ofrecen las áreas de la salud, de las ingenierías, de las ciencias exactas y de las ciencias naturales; así como también ha desaparecido el componente técnico, científico y matemático de las carreras llamadas humanísticas. (Castro, 2008, p.26).

Sus planteamientos muestran la necesidad de que los profesionales tengan una formación humanista y científica, pues estos últimos y sus profesores, además de tener unos conocimientos clave en relación con su saber disciplinar, deben acompasar dicha reflexión con una visión humanista. De allí que, la relación entre ciencia y humanidades, se convierta en una de las pretensiones centrales de esta investigación en curso. Por ello, vamos a mostrar las condiciones de posibilidad que se deben crear entre la didáctica universitaria, la didáctica de las ciencias y la didáctica de la literatura, en busca de un propósito compartido, la formación estética de los futuros profesionales.

1 Este texto hace parte de los resultados parciales de la investigación Diálogos de la literatura con la enseñanza de las ciencias en la universidad: Construcción de una estrategia didáctica basada en una experiencia estética con el cuento y la novela, adelantada por Norberto de Jesús Caro Torres para su tesis en el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, y asesorado por la doctora Mónica Moreno Torres.

La primera de estas didácticas, a pesar de tener un menor desarrollo respecto de las otras dos, ha venido mostrando su importancia para el desarrollo de la sociedad. Díaz (2009), señala que la didáctica universitaria se enfrenta a tres tensiones: comprender los propósitos de la educación como promoción de la formación del ser humano; contribuir con el proceso de construcción de sus vidas en plenitud; y convertirse en un elemento de promoción de la equidad al brindarle a los grupos vulnerables el acceso a la educación "en igualdad de condiciones" (p.9).

En consonancia con lo anterior, Izquierdo (2000) señala que la auténtica educación científica que se imparte por medio de la didáctica de las ciencias, debe formar para la crítica y a su vez permitir que los jóvenes consideren necesaria y posible su intervención y participación en los cambios que la sociedad requiere (p.37). La ciencia les debe permitir, interpretar el mundo, darle significado para intervenir en este y usar la capacidad humana "de representarse mentalmente lo que se está haciendo y de emitir juicios sobre los resultados de" la ciencia (p.409).

La visión crítica, social, ética y política de estas didácticas, requiere de una visión estética del enseñante de las ciencias –profesor universitario– y los futuros profesionales. Por ello, nos hemos interesado en estudiar el concepto de experiencia estética, en el contexto de la didáctica de la literatura. Esta última, señala la importancia que tiene la recepción de obras literarias, donde la participación del lector y la comunidad de lectores, se convierten en los detonadores abductivos de una experiencia estética, que cumple con dos propósitos. Por un lado, le permite al perceptor de la obra, acceder a los conocimientos literarios, científicos y culturales del texto. Y por otro, dichos conocimientos, al pasar por el tamiz de la razonabilidad, lo ponen ante una experiencia estética, que es capaz de vivirse internamente y convertirse en una práctica socio cultural del lenguaje, con propósitos formativos y cognitivos.

En este sentido, la reflexión didáctica de Henao (2014), Henao & Moreno (2015) en torno a la razonabilidad como proceso interactivo y abductivo desde la literatura, permite pensar en otras maneras de concebir la enseñanza de las matemáticas en la universidad. Asimismo, Moreno y Carvajal (2009; 2010 a; 2010b; 2012), si bien reconocen los aportes del estructuralismo en literatura como un enfoque predominante en la enseñanza universitaria colombiana, reivindican el papel de las modernas teorías estéticas como la recepción jaussiana. Estas teorías y los planteamientos de la abducción, los lleva a proponer un proceso de formación literaria en la universidad y la educación media, que promueve el desarrollo de la competencia literaria e investigativa de los profesores y sus estudiantes.

En síntesis, los retos de la didáctica universitaria y su interés por la formación de las nuevas generaciones de profesionales, los planteamientos de la didáctica de las ciencias y su propósito de brindarles a los estudiantes una visión crítica de los desarrollos de la ciencia y la tecnología, y finalmente, los aportes de la didáctica de la literatura, en busca de lo razonable, en clave abductiva e investigativa, nos instan a proponer la necesidad de analizar los vasos comunicantes, entre literatura y ciencia. Nos interesa descubrir el horizonte de sentido de estas didácticas, en busca de un proceso de

humanización que supere el aislamiento y la enajenación a la que nos somete en algunas ocasiones, el desarrollo técnico, tecnológico y científico, ideas que son clave en Baujin (2013) y en Delgado (2013), así como en Nussbaum (2005, 2010, 2015) al señalar la importancia de las humanidades para la formación democrática; en Mèlich (2002, 2004, 2010), al indicar que en la formación del ser, la literatura y en general las humanidades, son fundamentales; y en Maturana & Varela (1998), Maturana (2002), al señalar los conceptos de utopía, ciencia ficción, lenguajear y autopoiesis como dimensiones del ser humano, desde la teoría sistémica. En suma, mostraremos la importancia de recuperar el valor del discurso estético en la ciencia y de esta última en la literatura.

Referentes conceptuales

1. La poesía y el arte sin ninguna pretensión o fin

En los siglos XVIII y XIX Baumgarten (1975) crea el vocablo *estética,* en su obra: *Reflexiones filosóficas* acerca de la poesía, publicada en 1735. En el § IX plantea que se entiende "por poesía el discurso sensible perfecto, y poética llamamos al complejo de reglas al que aquélla ha de conformarse, así como denominamos filosofía poética al hábito o disposición de componer el poema y poeta al hombre que goza con esta inclinación" (1975, p. 35). En este mismo sentido Cabot (1999) y Del valle (2008) plantean que el término estética, al referirse a una determinada disciplina filosófica, fue utilizado por primera vez por Baumgarten, en el sentido de una teoría del conocimiento sensible en general y de su forma específica, representado en el gusto.

Para Moritz (2004), en Sobre la *imitación plástica de lo bello* (1778), la obra de arte constituye un microcosmos, un todo orgánico, completo y perfecto en sí mismo y es bello porque no tiene necesidad de ser útil. Desde esta perspectiva, la utilidad es vista como un factor extraño a la belleza, en tanto ésta posee en sí misma su valor total y la finalidad de su existencia. Asimismo, Kant en *Crítica del juicio* (2010), §45 expresa que se puede decir desde el punto de vista universal al referirse a la belleza natural o la del arte, que "bello es lo que place en el mero juicio" (no en la sensación de los sentidos, ni mediante un concepto). En suma, el sentimiento estético es completamente ajeno a intereses en el orden de lo práctico. En estas posturas, se comprende la obra literaria por sí misma, sin ninguna pretensión o fin, porque la finalidad en la obra literaria es finalidad sin fin.

2. Visión cientificista de la literatura: formalismo y estructuralismo

En los inicios del siglo XX, el concepto naciente de literatura, tal como lo concebimos actualmente, comenzó su desarrollo bajo la influencia de la lingüística como ciencia, esto hizo que se revistiera de un manto de rigor, tal como en los siglos XVII y XVIII eran estudiadas las matemáticas, la física, química, entre otras. Este cientificismo de la literatura, fue sustentado por los formalistas rusos, quienes fueron los primeros en hablar, en los albo-

res del siglo XX, en forma sistemática de teoría de la literatura. Revisaron y cuestionaron la visión y concepción del determinismo positivista que dominó a Europa durante varias décadas (Castro y Posada, 1994).

Eikhenbaum (1973), propuso una teorización del método formal; Sklovski (1973), cuestionó el pensamiento de Potebnia (1973) y no concebía el arte y la poesía sin imágenes e igualaba la poesía con la prosa. Tinianov (1973) conceptualizó sobre la evolución literaria. Expuso que la evolución literaria en occidente estuvo dominada por un psicologismo individualista, marcado por el estudio de la personalidad y psicología del autor. Y finalmente, Propp (1981) en su trabajo publicado en 1928 *Morfología del cuento*, coincide con las tesis fundamentales de los formalistas rusos.

En la década del sesenta, con el surgimiento de la Nueva crítica en la cual resulta imprescindible Frye con el texto *Anatomy of Criticismo*, aparece entonces el estructuralismo, cuya figura más destacada fue el primer Barthes (1996a) con su obra *El análisis estructural y Del análisis estructural al análisis textual* (1996b). Con esta última, aparecen el segundo Barthes semiólogo, y Eco (1992; 1996) quienes proponen el lector como protagonista del proceso de recepción de la obra. También se destacan Bremond (2004); Genette (1996) y Todorov (1975; 2009). Así las cosas, los formalistas rusos de principios del siglo XX y los estructuralistas se ocuparon en estudiar la literatura por ella misma, en su inmanencia y pensaron en darle un estatus científico, paralelo a las antiguas y nacientes ciencias de fin del siglo XIX como la Lingüística con Saussure (1985).

En este bosquejo de la historia del concepto *estética*, encontramos que inicialmente fue concebida como una teoría del conocimiento sensible en general –tesis–. Más adelante, con el desarrollo de las teorías literarias, el concepto de obra de arte, adquiere diversos enfoques que al estar influenciados por una visión cientificista, provocaron una enseñanza estructuralista y formalista de la literatura –antítesis–. Estos planteamientos, nos llevan a pensar en una tercera alternativa –síntesis–, capaz de poner en diálogo la tesis y la antítesis mostradas. Esto es, una estrategia didáctica denominada *Cienciatura*, que se encuentra en proceso de sistematización.[2] Una de las categorías clave, para avanzar en este propósito es el concepto de *estética en la ciencia* y de *experiencia estética,* los cuales vamos a mostrar a continuación.

3. La literatura como experiencia estética en diálogo con las didácticas de la literatura, las ciencias y la docencia universitaria

El concepto de experiencia estética, es sustentado por Jauss[3] (1989; 2002) como una propiedad del arte cuya acción es de carácter subversivo, pues tiene la capacidad de sustraerse a cualquier adoctrinamiento ideológico. La

2 Esta estrategia se aplicó de 2013-2 a 2016-1, en las facultades de Medicina, Ciencias Agrarias-Medicina Veterinaria y en la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia. En cada uno de los tres grupos de estudiantes, se realizaron talleres de literatura que buscaban sensibilizar a los asistentes en relación con la importancia de la literatura para su formación ética, política y profesional.

3 No obstante, Rosenblatt (2002) en la década del 30 señala la importancia de la formación intelectual de los profesores de literatura para que ayuden y guíen a los estudiantes como lectores en el acercamiento a la lectura de obras de arte en cuyo interior se encuentran los problemas más profundos del ser humano desde lo psicológico, sociológico, filosófico, histórico, económico, cultural, ético y político.

experiencia estética no se realiza con el solo reconocimiento e interpretación de una obra y con la reconstrucción de la intención de su autor, puesto que, tiene un efecto estético mediante la contemplación placentera y el disfrute comprensivo de la misma (Jauss, 1992, p.13). Se trata de una actitud posibilitada por el arte, en la que intervienen tres conceptos de la tradición estética: poiesis, aisthesis y catharsis[4] (Jauss, 2002, p. 42). López Quintás (2010, p.30) concibe la experiencia estética como un modo de creatividad, aunado al poder de penetrar en forma simultánea en planos de realidad distintos que confluyen en una misma realidad[5]**.** Para Larrosa (2003) la experiencia de la lectura es intransitiva, en tanto no es el camino hacia un objetivo pre-visto o hacia una meta conocida, sino que es una apertura hacia lo desconocido, lo que no es posible anticipar y prever, es lo que podríamos llamar, incierto (p.41), que en términos de Farina (2006) significa, mover el eje de equilibrio del perceptor de la obra de arte.

Estos planteamientos han sido retomados por profesores universitarios que en su condición de críticos y enseñantes de la literatura, estudian la obra literaria con propósitos formativos.

En el primer caso, están Todorov (1985; 2009); Greimas (1985); Genette (1985); Castro & Posada (1994; 1995), quienes centran su interés en las teorías literarias y coinciden en señalar la importancia del estudio científico de la literatura. En el segundo, tenemos a González (1997); Moreno y Carvajal (2010; 2012); Jiménez (2012); Henao (2014); Henao y Moreno (2015), que conciben la didáctica de la literatura como un espacio para la imaginación del lector; un escenario para pensar en nuevas formas de acercamiento a los textos literarios; una puerta a la interdisciplinariedad y al reconocimiento de los otros sistemas de significación en las aulas; una alternativa para acercar la matemática y la literatura desde la interdisciplinariedad; y un campo abierto donde la razonabilidad y la abducción son la base fundamental de toda experiencia estética con la lectura de textos literarios.

En esta perspectiva, también se encuentra Cruz (2005; 2006), quien estudia los problemas de la didáctica de la literatura y pone en el centro de la discusión el discurso estético, lo que implica considerarlo en sus manifestaciones intertextuales y sesgos ideológicos. Caro (2011; 2012; 2013; 2014), muestra los efectos que tiene la experiencia estética en un grupo de estudiantes de educación media, a partir del diseño de estrategias didácticas en las que tiene lugar la teoría jaussiana. Mendoza (2011; 2012), señala que el interés de las teorías de la recepción se concreta en una mayor aten-

4 Aunque estas categorías devienen del pensamiento aristotélico, especialmente de su Poética, para Jauss (2002), la poiesis, es la capacidad poiética o producción del arte; la aisthesis es la renovación de la percepción de las cosas, vistas como nuevas; la catharsis, significa un estado de liberación de los propios intereses, del contemplador del arte, mediante su satisfacción estética y que lleva a una identificación comunicativa (p.43).

5 Para López Quintàs (2010, p.42), cada obra artística integra ocho elementos de la realidad: (i) los sensibles aislados; (ii) los articulados entre sí; (iii) los articulados y estructurados de acuerdo con una forma expresada por ellos; (iv) los ámbitales humanos y naturales expresados en las formas: (v) los relacionados con el amor, odio, alegría y tristeza, fidelidad y perfidia, entre otros; (vi) los del mundo estilístico y religioso expresado a través de esos ámbitos tales como el mundo barroco, pietista; (vii) los sentimientos suscitados en quien contempla la obra; y (viii) el entorno vital donde surgió la creación artística.

ción al mismo proceso de lectura (analizado en sus aspectos cognitivos y de meta-lectura), así como en la comprensión y la interpretación del texto. Propone la educación literaria como la formación de lectores competentes y autónomos. En ella tienen lugar las orientaciones cognitivas y los saberes previos, los cuales constituyen el eje formativo en torno a la actividad del lector y los procesos de la recepción. La recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo y hacen parte de su "competencia literaria y su intertexto lector" (pp. 57-58).

Lomas (2001) muestra los criterios de la educación literaria, como son: la adquisición de hábitos de lectura y escritura, la capacidad de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora y el conocimiento directo de las obras. Llama la atención en relación con los distintos enfoques de la teoría literaria y muestra sus repercusiones en la educación literaria y los métodos pedagógicos que son también bastante variados. Sitúa la competencia literaria, en el contexto de la educación literaria y define a esta última, como la adquisición y el desarrollo de la capacidad lectora posibilitada por la producción de estructuras poéticas, sumado a la comprensión de sus efectos en el sujeto.

Asimismo, llama la atención el interés de otros profesores universitarios en relación con el establecimiento de los vínculos entre el arte y la ciencia. Nos referimos al físico y literato argentino-español Schwartz[6] (2013; 2014; 2015; 2016). En su página web, analiza los aportes literarios de Borges, Cortázar, Poe, Woolf, James, entre otros, a la ciencia, especialmente a la neurociencia. García y González (2007, p. 2), el primero, en su doble condición de especialista en ciencias naturales y profesor universitario, muestra las relaciones entre la ciencia y la literatura, señala que la ciencia ha incursionado en la literatura de diferentes maneras, en los relatos utópicos de mundos posibles en los que se producen viajes en el espacio y en el tiempo, para reflexionar sobre el hombre y su futuro (ciencia ficción), en las ficciones noveladas de las teorías científicas (ficción científica), o como nuevas formas de concebir la realidad (género neofantástico). La segunda, propone la articulación de la literatura y las ciencias experimentales, como un proceso de mediación didáctica para el mejoramiento de la formación científica de los futuros profesionales.

Tundidor (2008), considera que para hablar de ciencias médicas, es necesario establecer sus vasos comunicantes con la literatura, la cultura y las artes[7]. Igual atención merecen Valencia (2000), y Naranjo (2005) ingenie-

6 Físico mecánico argentino, investigador del Centro de Física de Materiales (CFM) en San Sebastián (España). En 2010 fundó en el Donostia International Physics Center el Programa Mestizajes con el objetivo de explorar las fronteras entre Arte, Ciencia y Humanismo. En el marco de este programa, organizó en octubre de 2011 y 2014 el Encuentro Internacional sobre Literatura y Ciencia. En la actualidad, compagina su actividad científica con diversos proyectos de integración entre Ciencia, Arte y Humanismo. Entre sus escritos es dable destacar el cuento El otro lado (2012) y la obra de teatro La entrevista (2013) escrita con Luisa Etxenike, su blog y dirección en la Red es: https://gustavoarielschwartz.org/

7 Véase el artículo: "Propuesta para la introducción de temas de historia, arte y literatura en la asignatura urología" (2008), de Tundidor. Profesor de la Facultad de Medicina de la

ros y profesores universitarios, el primero de la Universidad de Antioquia y el segundo de la Universidad Nacional, quienes muestran que en su calidad de científicos, la literatura y el arte ha nutrido su espíritu. Chapela (2014) muestra cómo las condiciones de indiferencia ante la ciencia y su aprendizaje por parte de la población mexicana, ha suscitado un marcado interés por la narrativa y en especial, por la ciencia ficción, pues estas podrían acercar de una manera distinta a la población y a los estudiantes, a la comprensión de conceptos científicos. Palacios (2006) y Petit y Solbes (2012) incluyen el género y el cine de ciencia ficción en las clases de Física de la Universidad de Oviedo, el primero, y en la Universidad de Valencia, los segundos. Rincón (2011), retoma este mismo género como herramienta en la enseñanza del diseño industrial.

Los trabajos de Zamorano, Moro & Gibbs (2011), abordan el estudio de la energía y sus transformaciones en el nivel educativo medio a través de relatos de ciencia ficción como formas analógicas de conocimiento. Dos Premios Nobel de Química, Hoffmann con Catalista, poemas escogidos (2002) y Djerassi y Hoffmann con Oxígeno (2003), incursionan en el mundo de la poesía y del teatro con el género teatro en ficción o Ciencia en Ficción[8]. Y Bruner (1987) al mostrar dos modalidades de pensamiento (paradigmática o lógico-científica y la narrativa) las cuales se distancian y complementan, expone el diálogo, intersecciones y sinergias entre la literatura y las ciencias.

Si bien, los didactas de la literatura reconocen los aportes de las modernas teorías estéticas a la formación de profesionales creativos y críticos, llama la atención que el diálogo entre la ciencia y la literatura, tenga un mayor predominio en algunos profesores universitarios dedicados a la ciencia. Este hallazgo, corrobora nuevamente lo que expresara Castro (2008), al señalar que la formación técnica, científica y matemática, también ha desaparecido de las carreras humanísticas; desarticulación a la que nos referimos a continuación.

4. El Problema

La estética en la ciencia

En la antigüedad grecolatina no existía una división entre arte y ciencia. Pensadores y escritores como Homero (s. VIII a de C.), Hesíodo (s. VII a de C.), Demócrito (460-370 a de C.) filósofo y matemático, quien desarrolló la teoría atómica; Aristófanes (450- 385 a de C.); Arato de Soli (s. III a de C.) creador del poema astronómico Phaenomena; Arquímedes (285-212 a de

Universidad de la Habana en Cuba.

8 En términos de Ramiro H. (2015) y Lifshitz (2015), este género aborda la problemática de la ciencia y de los científicos. Obras, tales como: Dilema de Cantor (1993), El Dilema de Bourrberski (1996), La píldora, los chimpancés pigmeos y el caballo de Degas (1996), La semilla de Menachem (2001), NO (2003), Inmaculada concepción furtiva (2002), Marx, el difunto (2000), todas ellas de Djerassi, hacen parte de dicho género. Para Lona (2015), la ciencia en ficción constituye una mirada sobre la ciencia y la comunidad científica, pone el foco en los científicos, sus inventos y el entramado complejo del conocimiento para los científicos y la humanidad. También es conocida como "técnica" Bjorn Carey (citado por Lona, 2015) y como ciencia en teatro según Andy Jordan (citado por Lona, 2015) para quien es una forma de comunicación entre los científicos y el público en general (p.1).

C.) matemático, físico, geómetra y gran inventor; Lucrecio (99 a de C.- 55 a de C.) filósofo y poeta romano, escritor de *De rerum natura*; Dante Alighieri (1265-1321) con *La Divina Comedia*, encuentran en la palabra imaginada, un objeto sensible de cognición para el desarrollo de la ciencia.

En este mismo sentido, autores como Serres (1994), Asùa (2004; 2015), Chimal (2012), señalan que si bien ha habido una relación subrepticia entre ciencia y literatura y cierta reciprocidad entre la estética, el arte y la experimentación, fue desde el siglo XVII, con la revolución científica[9] y principios del XVIII cuando los científicos sustituyeron las palabras por fórmulas, números y gráficas. Este cambio de perspectiva, los llevó a configurar un discurso práctico de la ciencia. No obstante, en la segunda mitad del siglo XX, se intenta superar esta visión, a partir del diálogo entre diversas ciencias y artes. Barrena (2015a; 2015b) señala este vínculo desde una visión pragmática peirceana y deweyniana, perspectiva en la que experiencia estética, imaginación, juego y abducción, son de vital importancia.

En el siglo XX Barthes (1987), se planteó el dilema de la relación ciencia y literatura. Mostró cómo las universidades "determinan de manera directa la naturaleza del saber humano" (p.13) al imponer sus procedimientos de división y clasificación, pues lo que define a la ciencia (ciencias sociales y humanas) ya no es el contenido, el método, la moralidad o el método de comunicación, "sino únicamente su "estatuto" epistemológico. Considera que la escisión entre ciencia y literatura no existe. Llamó la atención en relación con uno de los rasgos que las articula y diferencia, esto es, el discurso. Para la ciencia, el lenguaje es un instrumento en busca de su transparencia y neutralidad, su pretensión es ponerse al servicio de las operaciones, hipótesis y resultados que la constituyen y se convierten, en contenidos [de enseñanza]. Mientras la ciencia se enseña, enuncia y expone, la literatura, se realiza (p. 15)[10].

En consonancia con lo anterior, Calvino (1995), considera que si el lenguaje científico tiende a lo formal y su lógica es abstracta, el razonamiento literario, lo constituye un sistema de valores, esto hace que la palabra y el signo tengan un sentido, debido a la elección del escritor cuando fija sus ideas en el papel. Arguye que la ciencia se encuentra con problemas semejantes a los de la literatura" (p. 175), pues ambas construyen modelos de mundo. No existe ninguna coincidencia entre ambos lenguajes, pero su extrema diversidad, las pone ante el mismo desafío, "en algunos casos la literatura puede servir indirectamente de muelle propulsor para el científico" (1995, p. 212).[11] Piensa la

9 Asùa (2004, p. 63), considera que Galileo, Descartes, Huygens, Boyle, Newton, impulsan una imagen del mundo diferente del aristotelismo medieval, el platonismo y el aristotelismo; la magia, la alquimia y el humanismo del siglo XVI, sientan las bases de la ciencia moderna.

10 No obstante en el texto El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980 (2005), Barthes concibe la literatura como un código narrativo, metafórico y el lugar en el que se encuentra comprometido un gran saber político; además, expresa que sólo hay que enseñar la literatura porque se le pueden aproximar a todos los saberes (p.204).

11 En este proceso de diálogo entre ciencia y literatura, véanse los trabajos de López (1994); Schildknecht (1994); Herrera (1994); Gabriel (1994); Thiebaut (1994); Banfi (2015), quienes consideran que los distintos modos de expresar y construir sentido de la una y la otra, hace necesaria su intersección, al que se suma la ética.

relación ciencia y literatura[12] desde un vínculo de combinaciones posibles[13] como en el caso de las matemáticas y del naciente mundo cibernético, coincidiendo con Frabetti (2015). Mientras Gamoneda (2015a; 2015b) y González (2015), establecen esta relación desde la analogía y la metáfora[14], Calvino (2015), llegó a considerar la idea de una máquina que pudiese sustituir al poeta y al escritor. Se preguntó por la posibilidad de construir máquinas capaces de idear y componer poesías y novelas (1995). Alude al poeta alemán Enzensberger[15] y al matemático húngaro-estadounidense Von Neumann, quienes se han interesado por la analogía entre la literatura y el juego combinatorio matemático. Si la frontera de los límites de la literatura es borrosa, será el lector[16] quien tome la decisión de cruzar el umbral.

Así las cosas, la poesía de la ciencia establece un diálogo de saberes. Al científico y el lunático, los asiste el mismo deseo de nombrar lo intuido y lo sentido. Esta conjunción de voluntades y saberes, empieza a superar la exclusividad epistemológica de la ciencia. No obstante, la literatura también ha buscado su propia galaxia. Los teóricos de la literatura desde Poética y Retórica (Aristóteles, 1994; 1999); Ricoeur, (1980; 1999; 2006; 2007; 2008), Eco (1979; 1992; 1993; 1996) la han venido posicionando como una ciencia autónoma, principalmente en los albores del siglo XX, con los forma-

12 No podemos pasar de largo la referencia que este escritor ítalo-cubano hace (1995, p.207) sobre Raymond Queneau quien en un artículo en el Times Literary Supplement, habla de ciencia de manera completamente diferente y dice que este autor tiene el hobby de las matemáticas y más amigos matemáticos que de letras. Allí, dice Calvino, Queneau habló acerca del lugar que el pensamiento matemático estaba adquiriendo en la cultura, incluso humanista y literaria. Queneau es uno de los fundadores del Ouvroir de Litterature Potentielle que es abreviado como Oulipo "un grupo de diez personas que hacen experimentos e investigaciones matemático-literarias". Calvino (1995c, p.207). En este período se ubicaría la obra de Cortázar. Ver también a Camarero (2004).

13 Camarero (2004, p. 163) plantea las fórmulas de la composición y para ello nombra la obra de Cortázar y de Queneau y establece la relación escritura y matemática.

14 Tanto la analogía como la metáfora son dos conceptos fundamentales en los campos de la ciencia y de la literatura. Al respecto, Arent (2000, p. 23) señala la importancia de la analogía en las matemáticas, pero también de la metáfora en el conjunto de la ciencia; Río (2000, p. 33) expresa la analogía y la metáfora en términos de conjuntos y subconjuntos al referirse a la literatura, la biología, la historia y la física. Ritter (2000, 41) habla de los cosmos y la metáfora y se centra en la cosmología, la ciencia que estudia el universo como un todo y su vínculo con la poética. Palma (2008) estudia las metáforas y los modelos científicos y se centra en el lugar del lenguaje en la enseñanza de las ciencias. Gamoneda (2015, p.6), considera que encontrar lo común en lo diverso pertenece a la voluntad filosófica, científica y poética. Serra (2015, p. 224) plantea un marco especulativo en el que contribuye al estudio de lo analógico en la ciencia y la literatura al interpretar la obra de Paulo Henriques Britto. Y Cifre (2015, p. 265) trae argumentos analógicos para abordar a Schnitzler y Freud en los estudios interdisciplinares.

15 Según Calvino (1995, p. 202) Enzensberger concibe la literatura como un medio para demostrar que el mundo es impenetrable; es la imagen del laberinto como facsímil del mundo y de la sociedad.

16 Para Calvino, el lector ocupa un lugar privilegiado en la recepción del texto literario, en tanto es el encargado de la crítica y de la actualización del mismo. El filólogo alemán Jauss (1992, 2000, 2002), se refiere a las tres categorías fundamentales de la recepción y la producción textual: poiesis, aisthesis y catarsis, muy de la mano de la Poética aristotélica y sobre el cual Ricoeur (1980, 1999) hace un detallado estudio, especialmente en La metáfora viva (1980). De igual forma Iser (1989 a; 1989b; 1989c; 1989d; 2005) asume una postura crítica en torno a la importancia del lector frente a la obra de arte. Ingarden (1989) hace lo propio al señalar los presupuestos teóricos sobre la estética de la recepción.

listas rusos y posteriormente, con los estructuralistas. Para estas dos corrientes, la literatura se define como una ciencia con un objeto y un método de trabajo, sustentado básicamente en el lenguaje, el discurso y el uso de la palabra desde una perspectiva estética.

Para Calvino (1995) la obra literaria se puede definir como una operación en el lenguaje escrito y un juego combinatorio. Barthes (2005), expresa que la literatura no dice la verdad, pero ello no significa mentir, pues es una mediadora del saber (p.204). En el caso de Vargas Llosa (1996, p. 270), las novelas mienten, pero al mentir expresan una curiosa verdad. Mientras que para Díez (1996, p. 285), la novela refleja una realidad imaginaria, en tanto no copia la vida sino que la suplanta. Villanueva (1996, p. 289), apoyado en Maupassant, expresa que el arte narrativo se caracteriza por un efecto de ilusión verista. Albaladejo (1996, p. 297), considera que la literatura sugiere verdades y será el lector quien asuma la decisión de creer o no, en dicho discurso.

En términos de Lasala (1994), los límites de la ciencia, son un reflejo de sus condiciones de posibilidad. Los estudiosos de la literatura han apelado a la ciencia para dirimir sus propias problemáticas, y esta última, se ha valido de la literatura para dar a conocer sus avances, dudas y complejidades del mundo de la vida. En términos de Arent (2000), la ciencia además de transportar y traducir lo más granado del conocimiento, debe estar en capacidad de exponerse ante una audiencia que no se encuentra educada para evaluarla y utilizarla (p.15).[17] Considera que autores como Barrow, Bohm, Davies[18], Dawkins[19], Dennett, Dyson, Jay Gould[20], Hawking, Hoffstaeder, Jacob, Jastrow, Lederman, Monod, Penrose[21], Pinker, Rees, Reeves, Sacks, Sagan, Thomas, Wiener, Wilson, son científicos en ejercicio que escriben en un lenguaje no científico, para un público culto, pero no necesariamente especializado. Por ello, Locke (1997) pone de nuevo en la discusión la pregunta por cuál es la función del lenguaje en la literatura y las otras disciplinas. En sus palabras, dice:

17 Best seller, es una noción de Arent (2000b), para distinguirla de la "divulgación de bajo nivel", o comercialización de la ciencia.

18 El físico, escritor y locutor británico, Paul Davies (2003, p. 106), en el texto: "La mente de Dios, la base científica para un mundo racional", habla de la belleza como guía hacia la verdad, después de haber teorizado acerca de las matemáticas, dice que quizá las leyes se distingan de otra forma más sutil como su valor estético. Carl Sagan en "El mundo y sus demonios" (2000) también habla del concepto *elegancia matemática*.

19 Etólogo, zoólogo, analista del evolucionismo y divulgador científico británico, nacido en 1941.En la obra: "El gen egoísta, las bases biológicas de nuestra conducta", Dawkins (1993), señala la posibilidad de leer el texto como si se tratase de ciencia-ficción.

20 Según Velasco (sf, p. 88), en el texto: Stephen J. Gould: *la visión histórica de un científico humanista,* Gould, se propuso comprender el origen y la evolución de la vida, y hacer accesible la ciencia a los no especialistas. Esta visión universal del pensamiento humano le permitió establecer nexos entre la filosofía, el arte, la estadística, la historia, la geología, la música, la arquitectura, la religión, la literatura, el béisbol, con la biología evolutiva. En línea: http://www.istor.cide.edu/archivos/num_12/dossier5.pdf.

21 Este autor en su texto: *El camino a la realidad. Una guía completa a las leyes del universo* (2006, p. 66) basado en Platón, plantea la triada: lo bueno, lo verdadero y lo bello. Considera que la interrelación entre verdad y belleza, ilumina y confunde los asuntos del descubrimiento y la aceptación de las teorías físicas; además del indudable y a veces ambiguo papel de la belleza en las matemáticas que subyacen en las acciones del mundo físico.

> desde la perspectiva de los estudios literarios, y también dentro de las disciplinas mismas, diversos cuerpos de discurso profesional y funcional han venido cada vez más a ser examinados como lenguaje, no como meros portadores de ideas (p. 9).

La ciencia y sus concepciones sobre el mundo, la gastronomía, la cocina y su relación con la cultura y las costumbres, la economía, la política, las relaciones interpersonales, la psiquis, el inconsciente, las leyes de la astronomía, la biología, la cosmología, la física y la química se desarrollan y difunden por medio de la literatura. Shelley en su obra *Frankenstein* (2007), nos habló de la vida y la muerte; Carroll con *Alicia en el país de las maravillas* (1987), *Alicia a través del espejo* (2011) *y Silvia y Bruno* (1989), nos sumerge en un mundo donde el lenguaje de la lógica y las matemáticas hacen parte de la vivencia de sus personajes; Cortázar con *El perseguidor* (2002) y con *Rayuela* (1985), nos convoca a la búsqueda de nuevas formas literarias, a la experimentación con el lenguaje (Montalvo, 2007; Alazraki, 2007) y con el uso aleatorio de los discursos, a través de imágenes diversas de mundos posibles creó caminos capaces de ofrecer lecturas alternativas, inéditas, circulares, transitorias (Chimal, 2012, p.37). Borges con *El Aleph* (2000) nos sumerge en un mundo de posibilidades combinatorias donde el tiempo y el espacio son uno solo. La versatilidad de Poe con *Un descenso al maelstrom* (2004), nos invita a desafiar las leyes de la física, entre otras obras.

García Márquez con las novelas *Del amor y otros demonios* (1994) y *El amor en los tiempos del cólera* (1985), y el escritor norteamericano Sinclair Lewis en: *El doctor Arrowsmith*. *La novela del médico* (1951), muestran la relación ciencia y medicina de una manera magistral. Asimismo, Allende con su obra: *Afrodita: Cuentos, recetas y otros afrodisíacos* (1997) y Esquivel con su novela *Como agua para chocolate (*1993), nos indican el camino hacia el vínculo entre cocina, gastronomía, emociones y pasiones humanas.

La ciencia también se divulga a través de otras formas de escritura. Carlino (2006; 2009), alude a los textos científicos que circulan en la universidad, pero no se refiere a otras tipologías textuales, como los textos literarios. De manera contraria, para Locke (1997), es necesario establecer las relaciones entre la ciencia, la escritura y los discursos de la literatura. Para Barthes (1987), no existe en el mundo de la cultura nada que no haya pasado por la literatura.

Con todo y lo anterior, los planteamientos de Barthes se convierten en el punto de partida de lo que más adelante, Calvino expresa con mayor vehemencia, esto es, *los desencuentros* entre la literatura y la ciencia. Diferencias que los creadores de obras literarias, reúnen en un discurso estético, que en manos de un lector creativo y un científico, se convierte en una máquina de invención. Ponerla en movimiento, significa encontrar los indicios que la ciencia ha dejado a la imaginación de ambos sujetos. Esta capacidad, también se ve fortalecida, cuando profesores y estudiantes están en contacto con la cultura académica. Por ello, diseñamos una guía de prejuicios, con el propósito de conocer las percepciones de dichos sujetos en relación con la literatura y la ciencia.

Metodología

La investigación está inscrita en el enfoque de la experiencia hermenéutica desde la perspectiva gadameriana y la abducción peirceana, sustentado y desarrollado por González (2011, pp. 125-143). En esta perspectiva, cada parte se configura como un todo del que emergen otras, dándole sentido al círculo de la comprensión. Este círculo, incluye la anticipación de sentidos que tiene como uno de sus propósitos, la comprensión del texto desde la historicidad de su contenido en busca de su verdad, para no quedarse en la opinión.

En este ir hacia atrás para reconocer los rasgos del pasado en el presente, el diálogo con los textos cumple una función importante. Esto es, construir un acuerdo en relación con la cosa investigada, que en nuestro caso consiste en llamar la atención en relación con la necesidad de recuperar el lugar de la estética en la ciencia y analizar sus posibilidades para la formación de profesionales, capaces de tener una experiencia estética con diversos textos literarios.

Esta fusión del pasado y el presente de lo investigado, tiene un proceder hermenéutico, cuyas partes son: el problema dialéctico, la hipótesis abductiva, la historia de conceptos, el estado en cuestión, el acopio de la información, la cosa creada, el acuerdo con la cosa y la unidad de sentido. Este procedimiento incluye los Prejuicios, la Reflexión, el Análisis, la Comparación, la Comprensión, la Interpretación y la Síntesis. Esta PRACCIS funge como una estrategia de análisis de la información; de allí que, los resultados de la guía de prejuicios sean analizados siguiendo dicho procedimiento.

Resultados

El diseño y el análisis de los resultados de la guía de prejuicios, es un instrumento que le permite al hermeneuta, tal como lo expresa González (2011b), reconocer "los valores, emociones, motivos, dogmas y creencias" de los sujetos que hacen parte del proceso de investigación. El intercambio con estos sujetos promueve en el investigador su curiosidad, pues las opiniones de los otros, se convierten en un detonador abductivo, esto es, en la búsqueda de líneas de sentido que convertidas en preguntas, le ayudan al segundo a mantener "abiertas las posibilidades, permitiendo dar sentido a las cosas" (p.4).

Las preguntas que hicieron posible la amplitud de horizontes de esta investigación, fueron las siguientes: (i) ¿Considera que los textos literarios en general, plantean alguna relación con la ciencia? ; (ii) En aquellos casos en los que un texto literario aborda los problemas de la ciencia ¿cree que esa lectura le permite a usted ampliar su visión del mundo y la ciencia que estudia?; y (iii) ¿Qué le dice a usted la expresión *experiencia estética en la ciencia*? Las preguntas se remitieron por correo electrónico a la base de datos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la respondieron 47 personas, así: maestros en formación (55.3%), técnico profesional (2.2%), especialistas (10.6%), magísteres (23.4%) y doctores (8.5%).

En relación con la primera pregunta, el 72.31% de los consultados con-

sidera que sí existe algún tipo de relación entre la literatura y la ciencia, y un 27.7%, señala que no. En el primer resultado, las respuestas se ubican en tres grupos así: la ciencia enriquece los temas de la literatura al permitirles a los lectores acceder a sus avances de manera sencilla; la ciencia y la literatura al utilizar un lenguaje común, les posibilita a las personas la comprensión de diversas ideas; y la literatura al mostrar un contexto histórico del desarrollo de la ciencia, hace posible el conocimiento de esta última. En el segundo resultado, aunque la mayoría de las personas responden de manera taxativa "no", algunos señalan que los criterios de cientificidad de la ciencia y la literatura son diferentes, por tanto, no es posible dicha relación.

En lo que respecta la segunda pregunta, el 91.5%, expresa que su visión de mundo se amplía cuando la literatura aborda los problemas de la ciencia; el 4.3% dice que parcialmente; y un 4.3% señala que no. En el primer hallazgo, se arguye que: la literatura al abordar la ciencia, le muestra al lector una interpretación alternativa del mundo, el texto literario incentiva el análisis crítico del lector, la literatura al abordar asuntos de la condición humana, promueve una lectura ética aportada por las ciencias sociales. En el segundo, se dice que la literatura científica pasa de moda fácilmente, debido a los avances de la ciencia. Y en el tercero, se plantea que la ciencia tiene un carácter racional y formativo, a diferencia de la literatura, cuya función es entretener.

Por su parte, en la tercera y última pregunta, las interpretaciones del concepto *experiencia estética en la ciencia,* muestran diferentes formas de comprensión, así: (i) algunos reconocen la importancia de la estética y la ciencia; (ii) otros priorizan el valor de la ciencia, poniendo a la estética en un lugar de subordinación; y (iii) otras personas, consideran que no es posible encontrar dicha relación, pues se trata de ámbitos diferentes de la experiencia intersubjetiva. Sus argumentos, siguiendo el orden de las opiniones, son los siguientes: (i) tener conocimientos de la ciencia y la literatura, significa estar ante un proceso de contemplación y admiración, pues los sentidos se disponen a tener una experiencia sensible con dichos ámbitos, la ciencia le permite al ser humano mejorar su relación con el mundo y con el otro, por ello, es posible hablar de la existencia de dicho concepto, el poder de observación al que nos convoca la ciencia, provoca en el sujeto un proceso de exaltación y esto también ocurre con la literatura, la ciencia debe incluir la experiencia estética, pues su interpretación, cuestionamientos y formas de creación, muestra sus causas y consecuencias en el sujeto y la sociedad; (ii) la experiencia estética es una estrategia utilizada por la ciencia, de allí que acuda a diferentes lenguajes para acercar a las personas a sus hallazgos, el lenguaje de la ciencia al ser sencillo amplía la visión de mundo del sujeto, por tanto, su importancia no es menor respecto de la literatura; y (iii) mientras la literatura hace parte de un mundo ficcional, la ciencia al tener en cuenta el análisis de hechos empíricos y objetivos, no puede equipararse con la primera, y finalmente, señalan que los desarrollos de la ciencia no pueden mirarse por el valor práctico que representan para la sociedad, pues se trata de un proceso de creación humana que no es comparable con el que realiza un escritor de textos literarios.

Discusión de los resultados

De acuerdo con el procedimiento que sugiere la PRACCIS -Prejuicios, Reflexión, Análisis, Comparación, Comprensión, Interpretación y Síntesis-, es dable señalar lo siguiente: para algunos se mantiene el *prejuicio* según el cual, lo racional y lo sensible, son dos ámbitos diferentes de lo humano. Los resultados nos llevan a una *reflexión* que nos sorprende. Si bien la hipótesis abductiva de esta investigación se pregunta si ¿podría una estrategia didáctica fundamentada en la relación literatura y ciencia, contribuir al diálogo entre las didácticas de la literatura, las ciencias y la universitaria?, pareciera existir en los consultados una conciencia de la importancia del diálogo entre dichas didácticas, el cual nombran bajo la relación entre literatura y ciencia. Sospechamos que este reconocimiento, surge de sus vivencias personales con los textos literarios y científicos, por tanto, no se trata de una comunidad de lectores que toma conciencia de dicha articulación a partir de la formación profesional que reciben. Un *análisis* en relación con el predomino de la ciencia respecto de la literatura, nos lleva a considerar que la concepción de ciencia de los consultados guarda cierta relación con la de sus profesores, pues tal como lo hemos mostrado en este artículo, históricamente las ciencias "duras" –física, matemática, biología, química–, tienen un mayor reconocimiento, respecto de las sociales y humanas –recuérdese la desaparición de la que son objeto estas últimas ciencias en Asia y la falta de recursos económicos para su desarrollo en América Latina-. De la *comparación* entre ciencia y literatura, llama la atención el concepto de creación, pues aparece nuevamente la figura del científico como un generador de ideas, a diferencia del escritor literario, ubicado como un animador de la lectura. La comprensión y la interpretación, tal como lo dice Gadamer (2006, p. 65; 2007, p. 332) son recíprocas. La *comprensión* que los consultados realizan del concepto experiencia estética, pareciera llevarlos a una *interpretación* holística de las ciencias. Sus puntos de vista sugieren, que ellas requieren de un proceso de humanización que las haga comprensibles y las humanice. De allí la importancia que le atribuyen al lenguaje de la ciencia y el literario, cuando utilizan estrategias discursivas dialógicas –existencia de un yo y un otro–. En *síntesis,* estos hallazgos preliminares, nos instan a considerar la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo una experiencia estética con el cuento y la novela le permiten a un grupo de estudiantes de educación superior, reconocer los vasos comunicantes entre la ciencia y la literatura? Avanzar en las posibilidades de este interrogante, significa diseñar una serie de talleres, donde la estrategia didáctica en construcción, *Cienciatura*, muestre sus posibilidades y limitaciones en la educación superior; propósito que se encuentra en la fase de sistematización y análisis

Conclusiones

La idea de construir un programa transversal de literatura colombiana para la universidad de Antioquia, es una iniciativa que sigue teniendo vigencia en esta institución y otras del planeta. Este ideal de formación humanista para

quienes pensamos que la literatura, las artes en general y la ciencia, se podrían convertir en dispositivos de mediación cultural, haría posible el acceso, la apropiación y *recreación* de diversos ámbitos con los que interactúa el sujeto –problemas científicos, narrativos y humanos– de acuerdo con su contexto e intereses inter e intrapersonales. En estos ámbitos, la lectura de textos literarios y científicos diversifica la mirada de los futuros profesionales, quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones que son fundamentales para el desarrollo de la sociedad. A este respecto, la filósofa norteamericana Martha Nussbaum y el filósofo español Johan-Carles Mèlich han pensado que fortalecer el estudio de las humanidades en la educación media y superior ayudaría a la formación de mejores ciudadanos, habitantes de un mundo globalizado, tecnologizado e incomunicado, pese a los avances de las TIC.

Asimismo, lograr que el profesorado se interese por el diálogo entre la didáctica universitaria y las didácticas de las ciencias y la literatura, les permite a los futuros profesionales formarse como una comunidad de lectores con la capacidad de recepcionar de manera crítica e imaginativa ambos discursos –recuérdese los aportes de quienes participaron en la guía de prejuicios–. Considerar la existencia de la estética en la ciencia y de esta última en aquélla, en busca de una estrategia didáctica, hace posible que el análisis crítico del discurso que exige la lectura de textos científicos y literarios, humanice la mirada del futuro profesional al tomar conciencia del uso que realizan algunos autores de figuras retóricas como la metáfora, la analogía, el oxímoron, entre otras, para dar cuenta de sus hallazgos, efectos en la sociedad y las complejidades de la condición humana.

Finalmente, es dable decir que este trabajo de investigación está sustentado metodológicamente en un problema dialéctico, donde la tesis deviene de la tradición poética aristotélica hasta el siglo XVIII, período en el que la literatura y el arte en general eran concebidas sin un fin en sí mismo; la antítesis, cuando la literatura fue vista como una ciencia y adquirió el estatus epistémico de las ciencias básicas; y una síntesis, que tiene en cuenta la reflexión y la praxis de dos conceptos clave, como son: la experiencia estética y la estética en la ciencia, los cuales convergen en la búsqueda de una estrategia didáctica que haga posible el diálogo entre las didácticas universitaria, de las ciencias y la literatura en la educación superior.

Esta perspectiva contó con el diseño y aplicación de una guía de prejuicios, que se convirtió en el proceder hermenéutico que contribuye con la precisión de la pregunta y la hipótesis abductiva de esta investigación en curso. Los resultados muestran que profesores y estudiantes, tienen cierta conciencia en relación con el valor académico y humanista que proporciona la lectura de textos literarios y científicos. No se encontraron casos en los que los consultados expresaran explícitamente que la lectura intencionada en las aulas universitarias de ambos textos, en busca de los vasos comunicantes entre la estética y la ciencia, contribuyera con la ampliación de una visión ética para sí y el desarrollo de su profesión. Hallazgo que nos insta a proponer una estrategia didáctica que contribuya con la superación de esta omisión y olvido de sí, de modo que el bienestar inter y transplanetario, se convierta en una posibilidad.

Referencias

Alazraki, J. (2007). Rayuela: Estructura. En: Ortega, J. y Yurkievich, S. (Coords.) *Julio Cortázar. Rayuela.* Madrid: Colección Archivos.

Albaladejo, T. (1996). La ficción realista y la ley de máximos semánticos. En: Sullà, E. (ed.) *Teoría de la novela* (pp. 297-304). Barcelona: Crítica.

Allende, I. (1997). *Afrodita: Cuentos, recetas y otros afrodisíacos.* Barcelona: Plaza & Janés.

Alcíbar, M. (2010). De agujeros, espirales inmortales y guerreros: (una aproximación al estudio de la metáfora en ciencia y divulgación científica). *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica,* 22-23, pp. 453-468. Centro Virtual Cervantes. En línea: http://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce22-23/cauce22-23_24.pdf

Aristóteles (1994). *Poética.* Venezuela: Monte Ávila.

Aristóteles (1999). *Retórica.* Madrid: Gredos.

Arent, M. (ed.). (2000). Introducción. Cuidado con el Jabberwocky. En: *Conectando creaciones. Ciencia-Tecnología-Literatura-Arte* (pp. 11-29). Galicia: Centro Galego de Arte Contemporáneo.

Asúa, M. de. (2004). *Ciencia y literatura. Un relato histórico.* Buenos Aires: Eudeba.

--- (2015). Furlong y la historia de la ciencia en Argentina. *Revista Strómata,* 71(1), pp. 29-40.

Banfi, A. (2015). Filosofía y literatura. Madrid: Tecnos.

Barthes, R. (1996a). El análisis estructural. En: Sullà, E. (ed.), *Teoría de la novela* (pp. 107-125). Barcelona: Crítica.

--- (1996b). Del análisis estructural al análisis textual. En: Sullà, E. (ed.), *Teoría de la novela* (pp. 140-149). Barcelona: Crítica.

--- (2005). Literatura/enseñanza. En: *El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980.* Buenos Aires: Siglo XXI.

--- (1984). *S/Z.* Buenos Aires: Siglo XXI.

--- (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura.* Barcelona: Paidós.

Barrena, Sara. (2015 a). La belleza en Charles Sanders Peirce: Origen y alcance de sus ideas estéticas. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Barrena, S. (2015 b). *Pragmatismo y educación. Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas.* Madrid: Machado.

Baujin, J. (2013). Sin cultura humanista potente no hay plenitud del hombre en el reino de este mundo. Entrevista. *Revista Universidad de la Habana,* 276(Número especial).

Baumgarten, A. (1975). *Reflexiones filosóficas acerca de la poesía.* Buenos Aires: Aguilar.

Borges, J. L. (2000). *El aleph.* Madrid: Alianza Editorial.

Bremond, C. (2004). La lógica de los posibles narrativos. En: Burguera, M. L., *Textos clásicos de teoría de la literatura.* Barcelona: Cátedra.

Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona: Gedisa.

Cabot, M. (1999). *La importancia de los estudios estéticos del siglo XVIII.* Barcelona: Alba. En línea: http://www.mateucabot.net/pdf/cabot_importancia.pdf.

Cachapuz, A. F. (2007). Arte y ciencia: ¿Qué papel juegan en la educación en ciencias? *Eureka: Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias,* 4(2), pp. 287-294.

Calvino, Í. (1995). *Punto y aparte.* Barcelona: Tusquets.

Camarero, J. (2004). *Metaliteratura. Estructuras formales literarias.* Barcelona: Anthropos.

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad.* Buenos Aires: F.C.E.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación,* 8(26). Disponible en: http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf.

--- (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En: Carlino, P. & Martínez, S. (Coords.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as.* Neuquén: Educo, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. En línea: http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf.

Caro, N. (2011). Experiencia estética y experiencia formativa de la lectura: producción escrita con estudiantes de décimo grado. *Revista Redlecturas,* 4.

--- (2013). Procesos de lectura y escritura: A propósito de la experiencia vivida en la escuela. *Perspectivas didácticas de la lectura y la escritura en la infancia.* Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

--- (2014). La experiencia estética en el diálogo entre la literatura y la enseñanza de las ciencias: esbozos de una estrategia didáctica para la formación de lectores en la educación media, media-técnica y superior. *Revista Redlecturas,* 6, pp. 56-69. En Línea: https://issuu.com/nodoantioquia/docs/red_de_lecturas6__2_/3

Carrol, L. (1987). *Alicia en el país de las maravillas.* Madrid: Alianza Editorial.

Castro, Ó. y Posada, C. (1994). *Manual de Teoría literaria.* Medellín: Universidad de Antioquia.

--- (1995). *Análisis literarios.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Castro, Ó. (2008). *La literatura en la universidad.* Medellín, Universidad de Antioquia, ASOPRUDEA: Producciones Colombianas.

Cifre-Wibrow, P. (2015). Los estudios interdisciplinares sobre Schnitzler y Freud. ¿Atrapados en la trampa de la analogía? En: Gamoneda, A. (ed.), *El espectro de la analogía. Literatura & Ciencia* (pp. 265-309). Madrid: Abada Editores.

Cortázar, J. (1982). *Final del fuego.* Madrid: Alfaguara.

--- (1985). *Rayuela.* Madrid: Sudamericana.

--- (2002). *Las armas secretas y otros relatos.* Bogotá: El Tiempo.

--- (2002). *Historias de cronopios y de famas.* Madrid: Punto de lectura.

Chapela, A. (2014). Entre ficción y ciencia: El uso de la narrativa en la enseñanza de la ciencia. *Revista Educación Química,* 25(1), pp. 2-6.

Chimal, C. (2003). Razas puras y el cerebro de Einstein. *Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México,* 620, pp. 139-141.

Cruz, M. (2005). Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. *Revista Poligramas;* Cali, Universidad del Valle. En línea: http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2920.

Cruz, M. (2006). Ampliar los horizontes de expectativas: un desafio para la enseñanza de la literatura. *Revista Poligramas;* Universidad del Valle. En línea: http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2920.

Davies, P. (2003). *La mente de Dios, la base científica para un mundo racional.* En línea: http://www.libroesoterico.com/biblioteca/HERMETISMO/La%20mente%20de%20Dios%20de%20Paul%20Davies.pdf

Dawkins, R. (1993). *El gen egoísta, las bases biológicas de nuestra conducta.* Barcelona: Salvat Editores. En línea: http://bz.otsoa.net/Libros%20de%20Divulgacion%20Cientifica/Richard%20Dawkins/Richard%20Dawkins%20-%20El%20gen%20egoista.pdf

Delgado, C. (2013). Ciencia, tecnología y ciudadanía: cambios fundamentales y desafíos éticos. *Revista Universidad de la Habana,* 276, Número especial, pp. 34-47.

Del Valle, J. (2008). El principio de la estética y su relación con el ser humano. Acerca de la dimensión antropológica de la Estética de Alexander Baumgarten. En: Revista Estudios de .filosofía Agosto; Universidad de Antioquia. pp. 47-68. En línea: http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n38/n38a03.pdf. (Consultado el 25 de marzo de 2013).

Díez, L. (1996). La novela y la vida. En: Sullá, E. (ed.), *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX.* Barcelona: Crítica.

Djerassi, C. (1993). *El dilema de Cantor.* México: F.C.E.

--- (1996). *El Dilema de Bourrberski.* México: F.C.E.

--- (1996). *La píldora, los chimpancés pigmeos y el caballo de Degas.* México: F.C.E.

--- (2000). *Marx, el difunto.* México: F.C.E.

--- (2001). *La semilla de Menachem.* México: F.C.E.

--- (2002). *Inmaculada concepción furtiva: el sexo en la era de la reproducción mecánica.* México: F.C.E.

--- (2003). *No.* México. F.C.E.

Djerassi, C. & Hoffmann, R. (2003). *Oxígeno.* México: F.C.E.

Eco, U. (1994). *El nombre de la rosa.* Barcelona: Lumen.

--- (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos.* Barcelona: Lumen.

--- (1979). *Obra abierta* (trad. Roser Berdagué). Barcelona: Planeta.

--- (1992). *Los límites de la interpretación* (trad. H. Lozano). Barcelona: Lumen.

--- (1993). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo.* Barcelona: Lumen.

Elías, C. (2006). En la gran ciencia también hay literatura. Análisis de elementos literarios en las obras científicas de Galileo y Darwin. *Espéculo. Revista de estudios literarios.* Disponible en: http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/grancien.html

Esquivel, L. (1993). *Como agua para chocolate.* Barcelona: RBA.

Eikhenbaum, B. (1973). La teoría del método formal. En A. García Tirado, *Formalismo y Vanguardia (I), textos de los formalistas rusos: Eikhenbaum, Sklovski, Tinianov.* Madrid: Alberto Editor.

Farina, C. (2006). *Arte, cuerpo y subjetividad; Estética de la formación y pedagogía de las afecciones.* En línea: http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar_revistas.

Frabetti, C. (2015). *¿El huevo o la gallina? Preguntas tontas y respuestas sorprendentes.* Madrid: Alianza Editorial.

Gabriel, G. (1994). Sobre el significado de la literatura y el valor cognitivo de la ficción. En M. T. López de la Vieja, *Figuras del logos. Entre la filosofía y la literatura* (pp. 57-69). México: F.C.E.

Gadamer, H. (2006). *Verdad y Método II.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

--- (2007). *Verdad y Método I.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

--- (1989). Historia de efectos y aplicación. En: Warning, R. (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 81-88). Madrid: Visor.

Gamoneda, A. (Ed.). (2015). *Espectro de la analogía. Literatura & Ciencia.* Madrid: Abada Editores.

Gamoneda, A. (2015). Común lugar. En: Gamoneda, A. (ed.), *El espectro de la analogía. Literatura & Ciencia* (pp. 5-15). Madrid: Abada Editores.

--- (2015b). Resistencia y flexibilidad de la analogía. Modelos científicos, cognición y metáfora. En: Gamoneda, A. (ed.), *El espectro de la analogía. Literatura & Ciencia* (pp. 93-175). Madrid: Abada Editores.

García M., G. (1985). *El amor en los tiempos del cólera.* Bogotá: Oveja Negra.

García, G. (1994). *Del amor y otros demonios.* Bogotá: Norma.

Genette, G. (1996). Las situaciones narrativas. En: Sullà, E. (ed.), *Teoría de la novela* (pp. 261-269). Barcelona: Crítica.

García, J. & González, E. M. (2007). Entre la Literatura y las Ciencias Experimentales: hacia una Mirada Estética para el Desarrollo Didáctico de una Cultura Científica. *Revista Uni/Pluri/Versidad,* 7(1).

González, E M. (2011a) El retorno a la traducción o nuevamente sobre la historia del concepto de hermenéutica. *Revista Opinión Jurídica*- Universidad de Medellín. En línea, disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3688438.pdf.

--- (2011b). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Revista Discusiones Filosóficas,* 12(18). Disponible e http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v12n18/v12n18a06.pdfn.

González, M. (2015). La razón vital de la semiótica. En: Gamoneda, A. (ed.), *El espectro de la analogía. Literatura & Ciencia* (pp. 177-216). Madrid: Abada Editores.

González, F. (2015). El diccionario romántico de Poincaré. En: Gamoneda, A. (ed.), *El espectro de la analogía. Literatura & Ciencia* (pp. 17-91). Madrid: Abada Editores.

H., M. R. (2015). Carl Djerassi. *Editorial. Med Int Méx;* 31:1-2. En línea: http://www.medigraphic.com/pdfs/medintmex/mim-2015/mim151a.pdf

Henao, R. D. (2014). La razonabilidad estética como proceso interhumano y abductivo desde "Un descenso al Maelström". *Enunciación,* 19(1), pp. 49-60. Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5598

Henao, R. D. & Moreno, M. (2015). Aproximación Histórica al Concepto de Lógica: Avances Parciales de una Investigación que Promueve la Experiencia Estética en Maestros en Formación en Matemáticas y Literatura. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura,* 20(May-August), pp. 223-244. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/2550/255042625006.pdf

Hernández, J. & García, M. (1994). *Historia breve de la Retórica: Teoría de la literatura y literatura comparada.* Madrid: Síntesis.

Herrera, M. (1994). *El punto de vista moral en la literatura.* En: López, M. *Figuras del logos. Entre la filosofía y la literatura* (pp. 41-56). México: F.C.E.

Hoffmann, R. (2002). *Catalista. Poemas escogidos.* Madrid: Huerga & Fierro Editores.

Iser, W. (1989a). La estructura apelativa de los textos. Warning, R. (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 133-148). Madrid: Visor.

--- (1989b). El proceso de lectura. En: Warning, R. (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 149- 164). Madrid: Visor.

--- (1989c). La realidad de la Ficción. En: Warning, R. (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 165-195). Madrid: Visor.

--- (1989d). Réplicas. En: Warning, R. (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 197-208). Madrid: Visor.

--- (2005). *Rutas de la interpretación.* México: Fondo de Cultura Económica.

Izquierdo, M. (2000). Fundamentos epistemológicos. En: Perales, F. y Cañal, P., *Didáctica de las ciencias experimentales.* España: Alcoy.

Izquierdo, M. y Sanmartí, N. (2003). El lenguaje y la experimentación, en las clases de Química. En: *Aspectos didácticos de Física y Química* (Química). 11. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Jauss, H. R. (1989). Continuación del diálogo entre la estética de la recepción «burguesa» y «materialista». En: Warning, R. (Ed.), *Estética de la recepción.* Madrid: Visor.

--- (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética.* Barcelona: Taurus Humanidades.

--- (2000). *La historia de la literatura como provocación.* Barcelona: Península.

--- (2002). Pequeña apología de la experiencia estética. Barcelona: Paidós.

Jiménez, H. *et al.* (2012). La intertextualidad en la enseñanza de la literatura. Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá. En línea: http://tradeleader.biz/eliastapiero/documentos/libros/para_obsequiar/La%20intertextualidad%20en%20la%20ensenanza%20de%20la%20literatura%20Enero%2024-2012.pdf.

Kant, E. (2010). *Crítica del juicio.* Madrid: Gredos.

Korsbaek, L. (2012). Gregory Bateson, un antropólogo transatlántico e interdisciplinario. *CIENCIA ergo sum,* Vol. 19-2, pp. 181-190.

Larrosa, J. (2003). *Experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Barcelona: F.C.E.

Lederman, L. & Teresi, D. (1996). *La Partícula Divina. Si el universo es la respuesta, ¿cuál es la pregunta?* Barcelona: Crítica. En línea: http://ideaglobal.cl/wp-content/uploads/2014/12/La_Particula_Divina___Leon_Lederman.pdf

Lewis, S. (1951). *El doctor Arrowsmith. La novela del médico.* Buenos Aires: Artes Gráficas, Bartolomé U. Chiesino.

Lifshitz, A. (2015). Carl Djerassi (1923-2015). *Revista Gaceta Médica de México.* En línea: http://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2015/gm151a.pdf

Lomas, C. (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.* Vol II. Barcelona: Paidós.

Lona, A. (2015). ¿Ciencia en ficción? No sabía que existía eso… En línea: http://revistamagna.com.ar/nota/ciencia-en-ficcion-no-sabia-que-existia-eso/

Londoño O., G. (Ed.) (2014), *Docencia universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes.* Bogotá: Universidad de La Salle.

López Quintàs, A. (2010). *La experiencia estética y su poder formativo.* Bilbao: Universidad de Deusto.

López, M. (1994). Presentación. En M. López, *Figuras del logos. Entre la filosofía y la literatura* (pp. 5-18). México: F.C.E.

--- (1994). *Figuras del logos. Entre la filosofía y la literatura.* México: F.C.E.

Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura.* Madrid: Frònesis.

Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano.* Madrid: Dolmen Ediciones.

Maturana, H. y Varela G., F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo.* Santiago de Chile: Universitaria.

Mèlich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud.* Barcelona: Herder.

--- (2004). *Después de Auswith.* Barcelona: Herder.

--- (2010). *Ética de la compasión.* Barcelona: Herder.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria.* Málaga: Ediciones Aljibe.

--- (2011). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación,* 41, pp. 53-69.

--- (Coord.). (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario.* Barcelona: Octaedro.

Monod, J. (2016). *El azar y la necesidad. Ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna.* Barcelona: Tusquets Editores. En línea: http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/z3_el_azar_y_la_necesidad.pdf

Montalvo, G. (2007). Contextos de producción. En: J. Cortázar, *Rayuela* (Edición crítica de Julio Ortega- Saúl Yurkievich) (pp. 583-596). Madrid: Colección Archivos ALLCA XX.

Moreno, M. (2012). *Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior* (tesis doctoral). Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Moreno, M. & Carvajal, E. (2010 a). La didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y saberes* (33), julio-diciembre, pp. 99-109. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

--- (2009). El Estructuralismo en literatura: Aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en Didáctica de la Literatura. *Revista Enunciación,* 14(2). En línea: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article.

--- (2010b). *Cinco desafíos para la Didáctica de la literatura en el siglo XXI.*

Moreno, M., Henao, Caro & Ramírez. (2011). "El taller de lectura investigativa: una estrategia basada en la abducción creativa y la recepción estética". Disponible en: www.redlenguataller.webnode.com.co.

Moritz, K. P. (2004). Propuesta para la unificación de todas las bellas artes y las ciencias bajo el concepto de lo perfecto en sí mismo. En M. L. Burguera (Ed.), *Textos clásicos de teoría de la literatura.* Madrid: Cátedra.

Naranjo, J. (2005). *Poesía del Renacimiento y el Barroco. Estudios de Filosofía del Arte.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura.* Madrid: Mínimo Transito; Madrid: Machado Libros.

--- (2010). *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* Buenos Aires: Katz.

--- (2015). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá: Planeta Colombiana.

Ortiz, C. (2010). *Cortázar. El mago.* Buenos Aires: Diada.

Palacios, S. (2006). El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia en el aula. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia-Eureka.* http://www.apac-eureka.org/revista.

Palma, H. (2008). *Metáforas y modelos científicos. El lenguaje en la enseñanza de las ciencias.* Buenos Aires: El Zorzal.

Penrose, R. (1996). *La mente nueva del emperador. En torno a la cibernética, la mente y las leyes de la física.* México: F.C.E. En línea: http://www.exactas.org/modules/UpDownload/store_folder/Otra_Literatura/Roger.Penrose.-La.Mente.Nueva.Del.Emperador.pdf

--- (2006). *El camino a la realidad. Una guía completa de las leyes del universo.* Barcelona: Debate. En línea: https://es.scribd.com/doc/252459221/Roger-Penrose-El-Camino-a-La-Realidad-Una-Guia-Completa-de-Las-Leyes-Del-Universo

Penrose, R. y otros. (1999). *Lo grande, lo pequeño y la mente humana.* Madrid: Cambridge University Press, Madrid. En línea: http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/Leer%20escribir%20PDF%202014/lo-grande-lo-pequeno-y-la-mente-humana.pdf

Pérez, P. (2008). El gusto estético. La educación del (buen) gusto, 14, pp. 11-30. En línea: http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2259/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=2dfa54c7-c861-4238-ad13-8ed3b-3c20921%40sessionmgr4010&hid=4112.

Petit &Solbes. (2012). La ciencia ficción y la enseñanza de las ciencias. En: Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 30(2), pp. 55-72. En línea: http://ensciencias.uab.es/article/view/494/pdf.

Poe, E. (2004). *Cuentos.* Madrid: Alianza Editorial.

Schildknecht, C. (1994). Entre la ciencia y la literatura: formas literarias de la filosofía. En: M. López, *Figuras del logos. Entre la filosofía y la literatura* (pp. 21-40). México: F.C.E.

Reyes, J. L. F. (2011). Ciencia y literatura: una dialéctica comparada. *Revista Elementos,* 84, pp. 13-19.

Ricoeur, P. (1980). *La metáfora viva.* Madrid: Europa.

--- (1999). *Historia y narratividad.* Barcelona: Paidós.

--- (2006). *Tiempo y narración III: Configuración del tiempo en el relato histórico.* México: Siglo XXI.

--- (2007). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico.* México: Siglo XXI.

--- (2008). *Tiempo y narración II: Configuración del tiempo en el relato histórico.* México: Siglo XXI.

Río, Michel. Prefacio. Conjuntos/ El subconjunto literatura. En: Arent, M. (ed.), *Conectando creaciones. Ciencia-Tecnología-Literatura-Arte* (pp. 33-40). Galicia: Centro Galego de Arte Contemporáneo.

Rincón, M. (2011). El relato de ciencia ficción como herramienta para el diseño industrial. En línea: Cuadernos del centro de estudios en diseño y comunicación. Ensayos. Versão on-line. Cuad. Cent. Estud. Diseño Comun., Ens. no.37 Ciudad Autónoma de Buenos Aires set.

Ritter, James (2000). Los cosmos y la metáfora. En: Arent, M. (ed.), *Conectando creaciones. Ciencia-Tecnología-Literatura-Arte* (pp. 41- 59). Galicia: Centro Galego de Arte Contemporáneo.

Rodríguez, A. (2001). Las reliquias del banquete" darwinista: E. Holmberg, escritor y científico. *MLN,* 116(2), pp. 371-391. Disponible en: http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2117/stable/pdf/3251625.pdf?_=1469227496909.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración.* México: F.C.E.

Sagan, C. (2000). *El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad.* Barcelona: Planeta. En línea: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38627142/carl_sagan_mundo_demonios.pdf?

Sánchez, J. (sf). *El pasado es prólogo: futuro e historia de la ciencia.* https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2013/04/El-pasado-es-pr%C3%B3logo_futuro-e-historia-de-la-ciencia_Jos%C3%A9-Manuel-S%C3%A1nchez-Ron.pdf

Saussure, F. de (1986). *Curso de lingüística general.* Buenos Aires: Losada.

Serra, P. (2015). Neurobalística. «Fisiología de la composición» del poeta Paulo Henriques Britto. En: A. Gamoneda (ed.), *El espectro de la analogía* (pp. 217-263). Literatura & Ciencia. Madrid: Abada Editores.

Serres, M. (1994). *El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio. Caudales y turbulencias.* Valencia: Pre-textos.

Shelly, M. (2007). *Frankenstein.* México: Porrúa.

Schaeffer, J. M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* México: F.C.E.

Sklovski, V. (1973). El arte como procedimiento. En: A. García, *Formalismo y Vanguardia (I), textos de los formalistas rusos: Eikhenbaum, Sklovski, Tinianov.* Madrid: Alberto Editor.

Schwartz, G. (2013-2017). *Arte, literatura, ciencia [blog].* Disponible en: http://gustavoarielschwartz.org.

--- (2012). *El otro lado.* Madrid: El Gallo de Oro.

Schwartz, G. & Etxenike, L. (2013). *La entrevista.* Madrid: El Gallo de Oro.

Tinianov, Y. (1973). De la evolución literaria. En: A. García, *Formalismo y Vanguardia (I), textos de los formalistas rusos: Eikhenbaum, Sklovski, Tinianov.* Madrid: Alberto Editor.

Todorov, T. (1975). *¿Qué es el estructuralismo? Poética.* Buenos Aires: Losada.
--- (2009). *La literatura en peligro.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.
Tundidor, Á. (2008). Propuesta para la introducción de temas de Historia, Arte y Literatura en la asignatura Urología. *Actas Urol Esp*, 32(9), pp. 868-71.
Thiebaut, C. (1994). *La construcción del sujeto: entre la filosofía y la literatura.*
Valencia, A. (2000). Sobre ciencia y literatura. *Revista Universidad de Antioquia,* enero-marzo, pp. 67-78.
Vargas Llosa, M. (1996). El arte de mentir. En: Sullá, E. (ed.), *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX.* Barcelona: Crítica.
Velasco (sf.). *Stephen J. Gould: la visión histórica de un científico humanista.* En línea: www.istor.cide.edu/archivos/num_12/dossier5.pdf.
Villanueva, Darío. (1996). El realismo. En: E. Sullà (ed.), *Teoría de la novela* (pp. 289-297). Barcelona: Crítica.
Volpi, J. (2002). Ciencia y literatura. El principio de la novela. En: E. Becerra, (comp.), *Desafíos de la ficción* (pp. 19-31). Murcia: Cuadernos de América sin nombre.
--- (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción.* Madrid: Santillana.
Wells, H.G. (2003). *La guerra de los mundos.* Madrid: El barco de papel.
Zamorano, R.; Moro, L. & Gibbs, H. (2011). Aproximación didáctica a la termodinámica con modelos y literatura de ciencia ficción. *Revista Ciênc. educ.,* 17(2). En línea: http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000200010

Uso didáctico de la música mediada por las nuevas tecnologías

Paula Carlota Medina Sánchez, Universidad de La Laguna, España

Palabras clave: *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); música; didáctica*

1. Introducción

Uno de los asuntos de mayor interés a lo largo de toda la historia de la Educación y de la Pedagogía, ha sido buscar el modo de aproximar los conocimientos y aprendizajes a las demás personas. Dependiendo del carácter que se imprima al hecho educativo o pedagógico según el contexto sociocultural, la enseñanza tendrá finalidades, matices y medios diferentes. Estas reflexiones han formado parte de la didáctica en tanto disciplina de suma relevancia en los asuntos educativos.

> Etimológicamente, el término Didáctica procede del griego: didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko(didaktike, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko) ... Todos estos términos tienen en común su relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad. Didaskaleionera la escuela en griego; didaskalia, un conjunto de informes sobre concursos trágicos y cómicos; didaskalos, el que enseña; y didaskalikos, el adjetivo que se aplicaba a la prosa didáctica.
> Didaxistendría un sentido más activo, y Didáctica sería el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo didaktikos, que significa apto para la docencia. En latín ha dado lugar a los verbos docere y discere, enseñar y aprender respectivamente, al campo semántico de los cuales pertenecen palabras como docencia, doctor, doctrina, discente, disciplina, discípulo. (Mallart, 2001)

Dados estos orígenes, al hablar de la didáctica se hace referencia a los dos aspectos más importantes del hecho educativo, la enseñanza y el aprendizaje. Es por ello que en sus indagaciones, los investigadores y académicos tienden a enfocarse hacia uno u otro aspecto, dando prioridad al seleccionado y su incidencia en el éxito o no de la educación.

Formalmente, en la actualidad, la didáctica suele definirse mediante elementos más académicos y científicos, entendiéndola como la "Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral" (Escudero, 1981).

En su ejercicio, la didáctica requiere de la confluencia entre la teoría y la práctica. La primera, ofrece los fundamentos que orientarán al docente; la segunda, proporciona el componente fundamental, que es la ejecución de

toda la teoría en un contexto concreto, con unas necesidades específicas. Siendo su objeto la enseñanza-aprendizaje, tal confluencia gira en torno a estos dos aspectos, ofreciendo la posibilidad de redimensionarlos significativamente a partir de los hallazgos que da el hacer cotidiano.

En tal sentido, cabe mencionar algunos de los elementos intrínsecos de la didáctica en atención a su objeto: la planificación y preparación de la enseñanza, la planificación del currículo, el análisis de cómo se van dando los procesos de aprendizaje, diseño de los medios para la enseñanza, la formación del docente y su preparación para la enseñanza, la incorporación de innovaciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este último aspecto, representa uno de los que ha permitido la actualización y la renovación de la práctica de la enseñanza, toda vez que implica mantenerse en adecuación con las cambiantes dinámicas sociohistóricas y culturales, las cuales evolucionan constantemente, trayendo consigo la necesidad de actualizar la didáctica y su ejercicio.

Adicionalmente, una de las implicaciones de la didáctica, su estudio y desarrollo, es la búsqueda de los medios, estrategias y recursos que viabilicen el aprendizaje de modo eficiente y adecuado a las necesidades de los estudiantes y a las demandas sociales. De ello se desprende la búsqueda constante de nuevas modalidades de enseñanza, de iniciativas cada vez más creativas que hagan atractivo el acto de aprender en el contexto escolar.

En este sentido, una de las iniciativas de mayor impacto en los últimos tiempos, ha sido la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, todo lo cual ha traído importantes modificaciones a la enseñanza y al aprendizaje, bajo la orientación de los docentes e instituciones, con la consecuente incorporación al currículo. Esta es la razón por la cual, el Informe (Delors 1996), establece que hoy en día, la educación debe proporcionar a los estudiantes "unos principios y capacidades como ciudadanos, donde la socialización, la igualdad de oportunidades y el acceso al conocimiento como fuente de riqueza imperen, siendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación uno de sus vehículos e instrumentos fundamentales".

Por ello, hablar de didáctica en estos tiempos, supone una revisión casi obligada al impacto que han tenido las TIC en los ambientes pedagógicos, en los más diversos niveles y contextos. Vale decir que

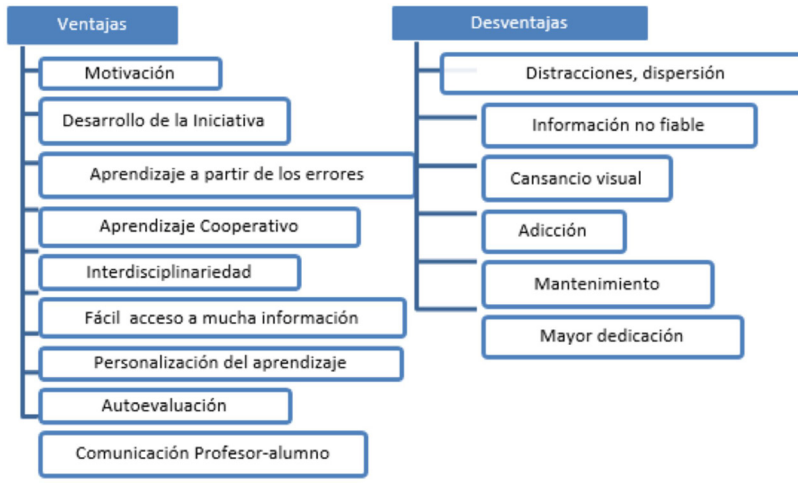
> las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas (Cabero, 1998)

Ahora bien, en palabras de (Díaz, 2009), "no daremos por sentado que la utilización de las TIC es sinónimo de calidad educativa, ni mucho menos una garantía de aprendizaje". Por ello, el uso de esta herramienta exige la preparación sostenida del docente, su actualización y su creatividad, de modo

que pueda, mediante estos medios, promover un aprendizaje adecuado al contexto y a los fines que se persiguen, que deben haberse trazado con claridad suficiente.

Son incontables las iniciativas que han incorporado el uso de las TIC en el aula, en todos los niveles y todas las áreas, y gracias a éstas se ha podido valorar su impacto en la enseñanza y en el aprendizaje, así como en los diversos componentes del sistema educativo en su totalidad. Por ello, se pueden observar sus ventajas y desventajas a partir del resumen elaborado por Molina (2014), en la siguiente figura:

Figura 1. Ventajas y Desventajas del uso de las TIC en el aula



Fuente: Molina, 2014.

Asimismo, la renovación necesaria de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, demanda continuas revisiones y reflexiones de cara a explorar escenarios novedosos cada vez más creativos y al mismo tiempo exigentes. En este contexto, la enseñanza de la música y, más aún la incorporación de la música como medio y como recurso para el aprendizaje, ha dado valiosos resultados en los diversos escenarios educativos, los cuales pueden verse potenciados si, además de la música, se hace un uso adecuado y asertivo de las TIC para favorecer el aprendizaje en las más diversas áreas.

> La música, como cualquier otra actividad humana intencionada, puede ser concebida de diferentes formas: como producto, como proceso, como medio o utilidad y como fenómeno particular que surge en determinados contextos sociales y culturales. Estos conceptos de música son importantes porque permiten construir principios que guían la acción práctica en educación musical (Tejada, 2005)

Por ende, el uso de la música como medio o recurso para favorecer escenarios de aprendizaje, es una práctica que ha venido evolucionando progresivamente al mismo tiempo que la didáctica, y sus múltiples beneficios se han venido aprovechando para favorecer diversos aprendizajes, especialmente en la Educación Primaria; así

> La música puede llegar a ser un elemento de gran motivación para el alumnado dentro del entorno escolar, ya que es parte de nuestra vida cotidiana y está presente en numerosas actividades, tales como los juegos tradicionales, las canciones, las vivencias, etc. De ahí que la música pueda ser un puente de enlace entre el colegio y el quehacer diario, favoreciendo un aprendizaje afectivo (Berg, 2015).

La música resulta, pues, un factor altamente beneficioso en la Educación Primaria, ya que incide directamente en aspectos como: la estimulación de la motricidad, propicia la motivación, mantiene un ambiente de trabajo agradable, estimula la creatividad y la autoestima, desarrolla la atención y la memoria, entre otros múltiples efectos que favorecen el desarrollo del niño en edad escolar. Muchos de estos efectos fueron estudiados por el movimiento de la escuela Nueva, desde el cual se plantea el uso de las artes y la creatividad para mediar hacia un aprendizaje significativo y placentero.

2. Propósitos

Por todas las razones expuestas anteriormente, en este artículo se plantea una iniciativa que articula el uso de las TIC y de la música como herramientas, como recursos para propiciar el aprendizaje en la Educación Primaria, dados los múltiples beneficios que ambos ofrecen en el campo docente. En este orden de ideas, es conveniente aclarar que una cosa es el uso de la música como recurso para el aprendizaje, y otra muy diferente es la enseñanza de la música en Educación Primaria; en este caso en particular, se hace referencia al primer caso, realizando además, una combinación entre la música y las TIC; sin embargo, las propuestas aquí implementadas, bien pudieran utilizarse para favorecer el trabajo en el aula de música y en la enseñanza especifica de esta disciplina.

A partir de lo establecido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad educativa (BOE de 10 de diciembre), del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo), y del Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, se proponen unas iniciativas en este trabajo, que pueden favorecer significativamente el aprendizaje en la Educación Primaria, mediante el uso de la música y de las TIC.

3. Metodología

El artículo refiere un estudio realizado en un Colegio, en el cual se implementaron varias estrategias con la combinación entre la música y las TIC. Se utilizó la observación y la lluvia de ideas con los estudiantes de Educación Primaria bajo responsabilidad de la investigadora, tanto antes como durante el proceso de aplicación. Todo formó parte del proceso didáctico y la programación de aula y, por ende, se desarrolló en el contexto de las actividades regulares, tanto para la planificación didáctica de cada actividad, como para la valoración de los resultados en término de evaluación de los aprendizajes.

4. Resultados

Como parte de los resultados obtenidos, cuentan varias herramientas digitales utilizadas para el trabajo didáctico, de forma que, combinando música y tecnología, se pudieran desarrollar actividades atractivas y entretenidas para los estudiantes. En buena medida, el propósito también estuvo orientada a involucrar a las familias en algunas actividades y ejercicios, de forma que también se propiciara la integración de los padres y familiares en el aprendizaje de los niños.

En tal sentido, se realiza a continuación una breve descripción de las herramientas y las actividades llevadas a cabo:

1. **Realización de presentaciones con diapositivas en Power Point:** Con diferentes temáticas y contenidos, esta actividad se orientaba para que se utilizaran imágenes y efectos diversos con animaciones y sonidos. Se utilizó al principio para verificar qué tan familiarizados estaban los niños con el uso de la computadora. Resultó muy sencillo y provechoso, ya que la mayoría pudo realizar el ejercicio sin mayores dificultades.
2. **Edición de vídeos con Movie Maker:** a partir del ejercicio anterior, se realizaron vídeos de actividades con juegos y canciones en el aula, tomados con los teléfonos móviles de algunos estudiantes. Se les indicó que elaboraran ediciones y ajustes de los vídeos, tomando como base las canciones. Aunque algunos estudiantes mostraron un poco más de dificultad para realizarlo, se logró el objetivo, ya que todos elaboraron y compartieron sus vídeos, en una actividad placentera y divertida.
3. **Preparación de karaokes infantiles con Movie Maker:** tomando en cuenta que la actividad anterior fue tan agradable para los niños, se les indicó la realización de un vídeo karaoke con alguna canción de su preferencia, de modo que cada niño debía hacer un vídeo en que sonara la canción y apareciera la letra, colocando como fondo imágenes agradables de su preferencia. Se mostraron los vídeos en el aula y se cantaron las canciones. Además de resultar divertido para los niños, el ejercicio demostraba una rápida mejora en la destreza para realizar los vídeos.
4. **Creación de posters interactivo a través de Glogster:** Se trata de una aplicación web que permite crear posters interactivo, que resultan más dinámicos y atractivos, ya que se pueden insertar vídeos, audios, entre otros. Esta actividad se realizó de forma grupal y consis-

tió en la preparación de un póster referido a las manifestaciones culturales y tradicionales de la región. La orientación estaba dirigida que cada grupo incluyera en su diseño las imágenes, mapas interactivos, vídeos de bailes, letras de canciones, recetas de comidas, y otras tantas expresiones, haciendo especial énfasis en la parte musical de ellas. Resultó muy positivo, ya que los niños mostraron mayor interés por la indagación de la historia y características de las manifestaciones culturales, porque ello les permitiría elaborar un póster más vistoso. Fue también muy positivo el apoyo de padres y familiares, que se involucraron en la realización del ejercicio y su presentación en el aula.

5. Creación de programa de radio con Spreaker: Consiste en una aplicación web que permite crear programas y emisoras de radio. Se involucró todo el salón y se asignó la grabación de un programa. El ejercicio requirió de mayor preparación y conducción pro parte de la docente, por lo que se desarrolló con mayor anticipación, implicando la redacción de material, elaboración de guiones sencillos, definición de equipos que se encargarían de las diferentes secciones, selección de la música con los niños. Para cuando se logró grabar el material, pese a muchas dificultades y tareas, todos los niños estaban bastante involucrados con sus roles, con la música seleccionada, y con a herramienta que se estaba utilizando. Se socializó el resultado en el aula con los padres, muchos de los cuales se habían involucrado en las diversas tareas.

5. Conclusiones

Tal como pudo observarse en los resultados, de la experiencia referida en el presente trabajo se puede concluir que la combinación didáctica de la música con las TIC resulta altamente favorable para los alumnos de la educación Primaria, toda vez que propicia experiencias de aprendizaje atractivas y placenteras para los niños. Al respecto, vale compartir las palabras expresadas por Manuel Área (1998), citado por (MEC 2006), quien comenta que

> la socialización cultural de los niños y niñas cada vez en mayor medida se produce a través de la utilización de distintas tecnologías de la información que utilizan prácticamente desde que nacen (televisión, vídeo, videojuegos, móvil, Internet…). Los actuales ciudadanos menores de diez años son, en este sentido, la primera generación nacida y amamantada culturalmente en la llamada sociedad de la información. En consecuencia, esta nueva generación cada vez aprende más cosas fuera de la escuela a través del uso de las distintas tecnologías audiovisuales e informáticas. Dicho de otro modo, cada día los jóvenes acceden a más educación fuera del contexto escolar a través de soportes multimedia, de software didáctico, de televisión digital, de redes informáticas, de programas audiovisuales para vídeo…

Esta contundente realidad no puede ser desconocida por los docentes, ya que ello derivaría en una educación obsoleta, aburrida y poco atractiva para los niños. Este reconocimiento debe estar acompañado, a su vez, de grandes dosis d creatividad para incorporar las herramientas que mejor se adecúen a los propósitos y contextos con que se trabaja. Por esa razón, y por conocer los beneficios que también genera la incorporación de la música como medio para el aprendizaje, es que se ha considerado esta opción en el aula.

Con ello también se observa cómo las TIC y la música, facilitan el acercamiento de padres y familiares para que se involucren con los quehaceres escolares de los niños, desarrollando tareas con mayor compromiso y agrado. Ello implica que a través de las TIC también se puede mejorar la vinculación entre la escuela y la comunidad, tan necesaria para el buen desenvolvimiento de las actividades docentes.

Al cierre de la experiencia, se apreciaron no sólo mejoras en el uso de las herramientas, sino también una mejor apropiación de los contenidos y un mejor logro de los objetivos establecidos, así como mejoras considerables en el aprendizaje de la lengua oral y escrita, y de las operaciones lógico matemáticas, tan necesarias en esta etapa de la formación integral.

Para finalizar, es importante destacar un elemento de suma importancia, y o es más que la necesidad de sensibilizar y formar a los docentes para que incorporen este tipo de herramientas y recursos que, utilizadas con la adecuada orientación, ofrecen un escenario fértil, propicio para el aprendizaje.

Referencias

Berg, M. (2015). *La música y las TIC en Educación Primaria: Del aula a la familia y la sociedad* (Tesis Doctoral). UNiversidad de Valladolid.

Cabero, J. (. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En M. Lorenzo, & y. o. (Coords), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 97-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC 2014/156 de 13 de agosto).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana.

Díaz, G. (2009). *Las TIC en el aula de música. Percepción y expresión en la cultura musical básica.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Escudero, J. (1981). *Modelos didácticos.* Barcelona: Oikos-Tau.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE de 10 de diciembre)

Mallart, J. (2001). Didáctica: Concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda, & N. Rajadell, *Didáctica General para Psicopedagogos* (pp. 23-57). Madrid: UNED.

MEC (2006). *Curso de Formación: MOS. Módulo I: Las TIC y la educación musical.*

Molina, A. (2014). *Aplicación de las TIC en el aula de Música en Educación Primaria. Herramientas y recursos.* Universidad de Valladolid (Trabajo de Fin de Grado).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo).

Tejada, J. (2005). Música y mediación de la tecnologia en sus procesos de aprendizaje. *Educación XXI,* 15-26.

Vivir en la Edad Media
Observar y aprender de las imágenes

Imma Sánchez-Boira, Universitat de Lleida, España

Palabras clave: *aprendizaje; currículum; educación infantil; imágenes; pintura medieval; ciencias sociales*

Introducción

Es indiscutible el interés que los historiadores, desde un enfoque amplio del proceso artístico, manifiestan por indagar en el contexto social de las obras de arte, para poder determinar así las cuestiones relacionadas con el estilo y su evolución, la personalidad de los artistas, la formación de los talleres, la datación de las obras, los materiales y los procesos de realización de las producciones artísticas. A todo ello hay que añadir también los estudios visuales que involucran a otros campos del conocimiento como la filosofía, la antropología, la estética, la lingüística, la semiología, la teoría crítica y los estudios de género, que enriquecen el análisis con la finalidad de determinar "las relaciones entre el que mira y lo mirado, sus articulaciones, discursos, funcionalidades y configuraciones donde la materialidad es solo uno de los aspectos del objeto de estudio que constituye la visualidad y no un objeto en sí mismo" (Chateau, 2017, p. 20).

Por otro lado, cabe señalar también como la opinión de los historiadores ha evolucionado en los últimos decenios reafirmando posiciones que subrayan el hecho de que la historia ya no se puede escribir únicamente con textos escritos. De utilizar las imágenes *"pour illustrer leur étude"*, a modo de ilustración, los historiadores trabajan actualmente con una diversidad importante de fuentes, entre ellas las imágenes, para llevar a cabo sus investigaciones *"puisqu'il leur a fallu se convaincre que l'histoire ne s'écrit pas seulement avec des textes, comme ils le disaient jadis, mais aussi avec des objets –l'essor de l'archéologie y a contribué– parmi ces objets des images"* (Schmitt, 2015, p. 7).

La inclusión de la evidencia visual y material en la práctica histórica ha derivado a que la historia haya hecho suyos métodos y problemáticas que provienen de los ámbitos y disciplinas de las ciencias humanas y sociales, más familiarizadas con el análisis de las imágenes (Schmitt, 2015). Como consecuencia, en las últimas décadas muchos trabajos han focalizado su área de estudio al determinar las relaciones entre las imágenes y la historia, y el tratamiento de estas fuentes de información (Bolvig y Lindley, 2003). Sin pretender llevar a cabo una revisión exhaustiva de estas cuestiones, podemos citar a historiadores como Jacques Le Goff que construía una Edad Media en imágenes (2009) e historiadores del arte como Hans Belting, que califica la Edad Media como "la era de la imagen", al referirse a las relaciones

entre la imagen y el culto (Belting, 2009, p. 5), o Jean-Claude Schmitt (2015), que alude a la diversidad de formas y funciones de las imágenes, posiciones ambas que ponen énfasis en la importancia de la imagen en la Edad Media y que promueven una vía de reflexión sobre su multiplicidad de significados.

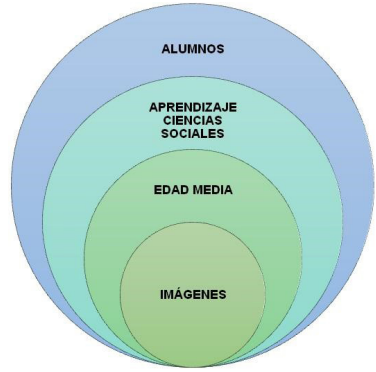
La publicación en 2010 de *Perspectives on Medieval Art: Learning through Looking* ha significado un paso más en este sentido. Examina el arte medieval desde diferentes puntos de vista para poner de relieve cómo desde el arte se da respuesta a una sociedad compleja y diversa, de intereses múltiples, pero sobre todo formula la pregunta de por qué el período medieval importa hoy y cómo el arte medieval habla a una audiencia del siglo XXI.

Con otra perspectiva, que centra su interés en el rol de los observadores contemporáneos de las imágenes medievales conservadas en museos y en centros culturales y patrimoniales, se inaugura un espacio de reflexión que se interroga sobre todo lo que nos distancia de lo representado en las imágenes y su contexto para comprender que la diversidad y complejidad medievales puede convertirse en el punto de partida para interpretar también la diversidad y complejidad del mundo actual (Duprat, 2007; Bolvig y Lindley, 2003; Jordanova, 2012).

Incluso yendo un poco más lejos, si las posiciones de historiadores e historiadores del arte han evolucionado hasta tal punto, y *recuperando*, entre otras funciones (Schmitt, 2015, pp. 16-17) aquella función didáctica y pedagógica que el cristianismo en Occidente, de forma más o menos generalizada, quiso otorgar a las imágenes en la Edad Media, desde que el papa Gregorio Magno las consideró un instrumento útil para que los iletrados adquirieran el conocimiento de la fe cristiana gracias a las historias pintadas (*"scientiam historiae colligerent"* (Gregorii I, 1899, p. 175), ¿por qué no rescatar todo este patrimonio figurativo en las aulas universitarias para el aprendizaje de los alumnos? Se puede realizar otra lectura de la obra de arte, poniendo de nuevo en valor la función pedagógica de las imágenes, creando diálogos, como sostiene Paladino, entre "la cultura letrada y la cultura audiovisual" (2006, p. 143).

Entre los objetos visuales, conservamos en Europa pinturas murales de la Edad Media que, analizadas y contextualizadas, forman parte de una realidad material que nos permite conocer el pasado. Hablamos de un importante número de conjuntos patrimoniales que contienen ciclos pictóricos narrativos. En la experiencia que presentamos se pretende iniciar un proceso de investigación para reflexionar, de forma análoga a como se llevó a cabo en la Edad Media, sobre lo que "los sujetos hacen y construyen con esas imágenes" (Chateau, 2017, p. 21), con la finalidad de que las imágenes medievales se transformen en una herramienta para el aprendizaje de la historia y la didáctica de las ciencias sociales en la enseñanza.

Figura 1. Relaciones inclusivas entre las imágenes y el aprendizaje de los alumnos.



Fuente: elaboración propia.

Si el trabajo en el aula con fuentes documentales del pasado medieval implica llevar a cabo un proceso de investigación a través del cual se construye y genera el conocimiento del pasado (Feliu y Hernàndez, 2011, pp. 55-82), podemos considerar que el proceso de investigación es también un aprendizaje en el uso y en la construcción de una metodología que tiene como objetivo aproximar la Edad Media desde las fuentes a la realidad presente y a la sociedad actual. El propósito de esta investigación no es únicamente poner en valor el poder de las imágenes en su contexto histórico (Gombrich, 2003), como un documento histórico (Burke, 2005), o como una evidencia del pasado para explicar la historia y construir relatos (Santacana y Serrat, 2001-2002, p. 53; Santacana y Llonch, 2012, p. 47), sino también promover la utilización de las imágenes como un recurso para la construcción de aprendizaje más allá de considerar las pinturas murales un reflejo de sociedades pasadas, elementos decorativos integrantes del espacio arquitectónico o representaciones artísticas y figurativas que evocan escenas en las que se mueven y actúan los personajes.

Análisis del contexto: los murales medievales en el aula

En este escenario y considerando que, como en el pasado, en el presente estamos rodeados de imágenes, no puede cuestionarse el papel que las imágenes tienen en la sociedad actual (Abramowski, 2010). Por otro lado, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han contribuido a invadir de imágenes los entornos de aprendizaje de manera que nuestros alumnos están familiarizados con todo tipo de imágenes.

En este contexto, el arte tiene una importante presencia en los espacios virtuales que puede convertirse en una oportunidad para el uso del ordenador e internet en el aula. Las tecnologías digitales permiten a los alumnos aproximarse al patrimonio desde el aula, visualizar las imágenes y observar los detalles. El acceso al arte medieval a través de las tecnologías digitales ha dado lugar a reformular nuevos contextos para mirar y comprender las obras, otorgando cada

vez más importancia a los sentidos y a la percepción. Los alumnos pueden recorrer visualmente los escenarios representados, detenerse en los detalles, aislar los objetos y personajes, componer y descomponer la composición, como ya anticipaba en el año 1938 el historiador de arte británico K. Clark en la publicación de *One Hundred Details from in the National Gallery*, cuando afirmaba que *"the total impression of a work of art is built up of a hundred different sensations, analogies, memories, thoughts –some obvious, many recondite, a few analyzable, most beyond analysis"* (Clark, 1990, p. ix).

Delante de estas realidades, el aula universitaria puede convertirse en un contexto afortunado para repensar el poder de las imágenes medievales. Las pinturas murales, descontextualizadas de su espacio físico originario, y transportadas a un nuevo ambiente, el aula, se convierten en una plataforma visual a través de la cual los alumnos pueden interactuar con el mundo, generar conocimiento y obtener información para trasladarla y "aplicarla a nuevos contextos" (Moravec, 2013, p. 33) en la búsqueda de la construcción de nuevos significados (Maloseti, 2006).

Propuesta

En este trabajo se presenta una experiencia didáctica llevada a cabo con alumnos universitarios en el Grado de formación de maestros de Educación Infantil de la Facultad de Educación Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. La propuesta se ha desarrollado a lo largo de los años académicos 2014-2018 en el marco de la asignatura Aprendizaje de las Ciencias Sociales, del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

La diversidad del alumnado y las características de los grupos han orientado el proyecto. En la mayoría de los casos es la primera experiencia universitaria para los alumnos, en la que se enfrentan a una asignatura obligatoria de contenidos muy amplios y sin conocimientos previos de didáctica. Por otro lado, es una oportunidad para el aprendizaje, ya que los alumnos, que llegan muy motivados a la universidad, pueden poner en valor sus conocimientos anteriores, construir sus relaciones en el ámbito universitario y, desde su experiencia de aprendizaje, como se verá más adelante, conocer la ciudad de Lleida y su entorno.

Tres aspectos relevantes van a orientar el proyecto: la percepción, la conceptualización y la producción. Es decir, una obra, una idea y una experiencia para desarrollar, como afirma Gardner, la competencia en las artes visuales (2011, p. 33) y convertir la experiencia visual en cómo aprender a percibir el mundo y a observar el entorno desde unos frescos medievales que, a través del sentido de la vista, tienen hoy, como en el pasado, un impacto en los seres humanos (Jordanova, 2012, p. 1).

¿Por qué?

Por otro lado, las imágenes visuales son poderosos estímulos para la mente (Maloseti, 2006, p. 155), con los cuales se transmiten ideas y conceptos. Como si se tratara de un mapa mental en forma de herramienta didáctica, podemos considerar los murales medievales una especie de "organizado-

res gráficos" (Muñoz, Ontoria y Molina, 2011) que el artista ha diseñado a través de las escenas representadas, la organización de la composición, el desarrollo de los temas y la distribución de los personajes y objetos, para convertirse en el aula universitaria en el punto de partida para la creación de conocimiento y el desarrollo de un aprendizaje significativo:

> a. Entendemos las imágenes y su discurso como un vehículo (un medio) para el aprendizaje de los alumnos de grado, que puede dar respuesta a las necesidades y objetivos teóricos de la asignatura Aprendizaje de las Ciencias Sociales; y que además aporta la capacidad de desarrollar habilidades prácticas relacionadas con el entorno próximo, aprovechando incluso el aprendizaje que los alumnos han adquirido en otras etapas escolares y sus expectativas actuales.
> b. La obra de arte es portadora de información y de significado. En el contexto de la obra de arte, a través de las pinturas murales medievales, los alumnos inician un aprendizaje visual (Brice y Wollach, 2008, p. 3), desde el cual también se generan empatías y transmiten emociones.
> c. Las interacciones que se crean entre el aprendizaje de los alumnos y los murales medievales y sus historias estimulan la aparición de nuevas lecturas del currículum de Educación Infantil conectando la escuela con el mundo exterior para reinterpretar e interpretar el entorno.

El aprendizaje de las Ciencias Sociales

Con todo ello se pretende reflexionar sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, con la finalidad de poder orientar el aprendizaje de la disciplina hacia nuevos contextos, interactuando con otras materias y pasando necesariamente por la revisión de los planteamientos curriculares, facilitando así a los alumnos un espacio donde aprender se transforme en un camino de búsqueda interdisciplinar, en una nueva fórmula de adquisición del conocimiento y en la creación de nuevas estrategias metodológicas de aprendizaje que permitan desarrollar sus capacidades.

La propuesta que presentamos nace también de la necesidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos de grado, sus motivaciones, desde el análisis de la disciplina de aprendizaje y sus contextos, y con la mirada puesta en su acción futura como maestros en la etapa de Educación Infantil.

Los objetivos de aprendizaje se concretan en:

1. Reflexionar sobre el marco teórico de las Ciencias Sociales y sobre su aprendizaje.
2. Investigar el currículum en las etapas iniciales del aprendizaje en la escuela de Educación Infantil.
3. Poner en contacto a los alumnos con producciones artísticas medievales desde la perspectiva del aprendizaje de las Ciencias Sociales.
4. Enfrentar a los alumnos a un contexto del pasado, la Edad Media, al aprendizaje de las Ciencias Sociales y a la obra de arte como herramienta para su aprendizaje.

De forma generalizada se insiste actualmente en que la labor del maestro en la etapa de Educación Infantil "requiere especialmente reflexión sobre la

práctica para ofrecer a cada niño las mejores oportunidades de desarrollo integral (…), pensar y repensar conjuntamente el sentido de sus actuaciones, la coherencia de las propuestas y la adecuación de las metodologías empleadas" (Vilà et al., 2016, p. 7). Atendiendo a estas orientaciones, desde la asignatura Aprendizaje de las Ciencias Sociales no se pretende desarrollar únicamente la capacidad artística del alumnado y su creatividad, sino iniciar un proceso de investigación sobre cómo a través de las formas artísticas y sus productos –en este caso unos frescos medievales– los alumnos no sólo adquieren conocimiento sino que lo convierten en instrumento de aprendizaje. El objetivo final es que los alumnos sean capaces de crear propuestas didácticas creativas, estimuladoras para la etapa de Educación Infantil, brindando a dichos alumnos, como afirma-ba Weber en el año 1992, "espacios para la reflexión, el diálogo y reinventando acciones que ofrezcan la mejor práctica educativa" (en Yelland, Lee, O'Rourke y Harrison, 2008, p. 17).

Figura 2. Relaciones entre la obra de arte y el currículum de Educación Infantil.

Fuente: elaboración propia.

La inmersión en la obra de arte permite a los alumnos, desde la disciplina de las Ciencias Sociales, el diálogo con las escenas representadas en los murales medievales, con la finalidad de revisar el currículum de Educación Infantil a través de un proceso de reflexión a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo puede representarse el currículum de la educación infantil?[1]

Tres conceptos básicos

Tres conceptos básicos van a presidir la propuesta de la experiencia llevada a cabo desde el aula universitaria con la finalidad de construir estrategias de aprendizaje de la historia en educación infantil a partir de unos entornos cotidianos:

1 La normativa vigente en Catalunya que rige la enseñanza en la etapa de Educación Infantil queda regulada por: la Ley 12/2009, de 10 de julio, y el Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, por la que se establece la ordenación de los aprendizajes de primero y segundo ciclo de educación infantil, así como las orientaciones que sobre la educación infantil prosperan en el ámbito europeo.

- Vivir. Realizar una inmersión en la Edad Media.
- Observar. Convertir la observación de las pinturas y del entorno próximo a los alumnos en un aprendizaje.
- Aprender. Convertir su experiencia de aprendizaje en la capacidad de dar respuesta a las necesidades de la educación infantil.

De este modo, podemos afirmar:

OBSERVACIÓN + INTERPRETACIÓN + REFLEXIÓN + COMPRENSIÓN = ACCIÓN

La mesa, el mercado y la ciudad

En el proyecto que presentamos, los alumnos se aproximan a la Edad Media a través del arte figurativo, desde la pintura mural y sus historias. Se han elegido tres escenarios –la mesa, el mercado y la ciudad–, próximos a las realidades cotidianas de los niños y niñas, desde los cuales se va a experimentar la vivencia del pasado. Escenarios que representan entornos cotidianos y espacios de socialización donde se llevan a cabo las acciones humanas. Desde esta perspectiva se crean los primeros vínculos con los contenidos del currículum de Educación Infantil. Es también en esta etapa cuando la vida cotidiana, con sus objetos, personas y actividades rutinarias se convierte a la vez en el marco y objeto de aprendizaje y el medio en el que se construye la identidad en la infancia (Alzola y Otaño, 1995). Con esta visión, y sin entrar en descripciones exhaustivas, las pinturas murales permiten desarrollar las tres áreas del currículum.

El espacio y el tiempo. Las actividades humanas

En las representaciones murales medievales que guían esta investigación, las acciones y actividades están contextualizadas en un espacio y un tiempo, conceptos que nos conducen a pensar en clave histórica. Se convierten en el punto de partida para trabajar la historia en la Educación Infantil desde las realidades cotidianas más próximas a los alumnos, con la finalidad de iniciar el aprendizaje de los conceptos de espacio y tiempo.

Se han seleccionado tres contextos, narrados desde la pintura figurativa, que nos describen visualmente la sociedad que vivió en el pasado, las actividades que hombres y mujeres realizaban en la vida de cada día y que nos trasladan a espacios humanizados donde se comparten experiencias personales y colectivas:

- Escenas del Palacio ducal de Siena (Italia)
- Escenas del castillo de Issogne (Valle de Aosta, Italia)
- Escenas del refectorio de la Almoina (en la catedral de Lleida, Catalunya)

Desde estos entornos cotidianos, el artista ha construido uno o más relatos desde los cuales se van a crear los vínculos entre el aprendizaje de los alumnos y las realidades del entorno próximo. En esta propuesta, desde las imágenes y sus historias representadas, los alumnos van a construir nuevos relatos, para otorgar significado a las imágenes, buscando relaciones entre

pasado, presente y futuro, la comprensión del cambio y el significado del progreso (Pagès y Santisteban, 2010, p. 290).

¿Qué discurso?

En el contexto universitario los alumnos perciben con frecuencia como sus aprendizajes teóricos están desconectados de realidades y contextos cotidianos. Con este proyecto se pretende que los alumnos pueden crear vínculos y relaciones entre los conocimientos teóricos, los contextos de aprendizaje y los resultados de dicho aprendizaje.

En lugar de presentar el currículum de forma aislada y en un marco esencialmente teórico, los alumnos exploran las posibilidades de la pintura mural para iniciar el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales, con la finalidad de reconstruir un currículum integrador, global e interdisciplinario a través de la interrelación de las imágenes y su discurso con los contenidos y áreas del currículum de Educación Infantil.

Por otro lado, llevar a cabo una experiencia didáctica en el ámbito escolar implica conocer el currículum y la necesidad de la adaptación curricular de los contenidos. A través del proyecto que los alumnos realizan, investigan los contenidos curriculares desde las pinturas murales, en cada una de las escenas, de forma narrativa y secuencial, construyendo de forma activa y constructiva su conocimiento, "sequential programs", como sugiere Bruner (1960). Las imágenes y sus historias permiten concebir el currículum como "un proceso creativo y un espacio conceptual en el que los alumnos desarrollan sus ideas" (Larenas, 2005, p. 79). En el descubrimiento de las imágenes, de la composición de las escenas y de su significado los alumnos van descifrando los temas que permiten leer las imágenes y estructurar su narrativa al mismo tiempo que van redescubriendo el currículum de educación infantil.

En este proceso los alumnos reflexionan también sobre cómo aprenden los niños y niñas en estas edades. Se insiste en la idea de que para que un aprendizaje sea significativo es necesario que los niños aprendan creando relaciones y de forma conectada con sus experiencias. En este proceso los alumnos deben identificar los contenidos curriculares en clave histórica para, en definitiva, dar respuesta a la pregunta siguiente: ¿Es posible enseñar historia en la educación infantil?

La importancia del arte

El arte es una forma de expresión en la que el artista a través de su obra transmite ideas y emociones, pero también contenidos. La obra de arte es portadora de un mensaje o mensajes que el artista quiere comunicar, compartir y transmitir. Pero previamente, por la naturaleza intrínseca de la pintura, la relación con la obra se produce a través de la percepción.

Es necesaria una mirada atenta de las imágenes y la observación detenida de las pinturas para determinar las relaciones que, desde contextos

próximos a los alumnos, en el entorno y la vida cotidiana, se puedan crear en relación con las escenas representadas y que van a facilitar a los alumnos su inmersión en la obra de arte y *así vivir la edad media*, como se enuncia en el título de esta comunicación.

Desde el punto de vista tanto del historiador del arte como del conservador, "la operación definitiva para convertir el arte medieval en algo *legible* consiste en transformar la obra y su imagen en un documento" (Cayuela, 2014, p. 17). En el aula de formación universitaria los alumnos van a aprender a través del arte y van a aprender a descodificar las imágenes y su discurso para poder participar, como sostiene Gardner, de un modo significativo en la percepción artística (Gardner, 2011) e interpretar el relato visual, con la finalidad de repensar el arte medieval como instrumento didáctico.

Cada uno de los conjuntos murales seleccionados representa visualmente unas historias que se desarrollan, como se ha comentado, a través de tres escenarios: la mesa, el mercado y la ciudad. En cada uno de los escenarios, el artista ha construido un discurso visual mediante unos personajes y unos objetos que participan de un contexto en un espacio determinado en el que confluyen acciones paralelas.

Desde la propuesta que presentamos se pretende romper con algunos de los tópicos que aluden sobre todo al carácter simbólico del arte medieval y a la dificultad de la interpretación de su estilo para su comprensión en las aulas de educación infantil. Según H. Gardner, investigaciones realizadas en el marco del Proyecto Zero en la Universidad de Harvard demuestran que incluso los preescolares son bastante sensibles al estilo, son capaces de prestar atención a los rasgos estilísticos, mostrar sensibilidad en relación a los aspectos artísticos de la obra de arte y a los aspectos de la expresión, de la composición de la metáfora, de la textura y del equilibrio (Gardner, 2011, pp. 35-37). Por otro lado, en las aulas de Educación Infantil, el arte y la actividad creativa permiten relacionar ideas de forma simbólica y no de forma arbitraria y se convierten en un estímulo para conectar la "actividad imaginadora" con la realidad (Vigotsky, 2011, p. 15).

Si no cabe duda de la importancia del arte en el aprendizaje infantil, a raíz de los trabajos que Wood y Holden realizaron en los años noventa en Inglaterra, para introducir en el currículum escolar la enseñanza de la historia en las etapas preescolares, se ha consolidado, de forma generalizada en nuestros entornos, una posición favorable que tiende a valorar el aprendizaje de la historia en la educación infantil en un esfuerzo de adecuar las estrategias, metodologías y los recursos a las necesidades y características del aula y del grupo (podemos mencionar entre otros a Cooper, 2002; Hernández, 2002; Cuenca, 2008; Feliu y Hernández, 2011; Miralles y Rivero, 2012).

Desde estos parámetros parece justificada la inclusión en el aula del aprendizaje del arte y la historia mediante unas imágenes medievales que nos transportan al pasado y que explican y narran acciones cotidianas. Pagès y Santisteban (2010) subrayan la importancia de desarrollar en el aula la competencia narrativa de los alumnos. Proponen la realización de un mural en el aula para ser utilizado como estrategia para la construcción del relato histórico. Una forma de trabajar el tiempo histórico en los últimos cursos de la educación primaria (10-11 años)

es representando la periodización histórica en un mural. En éste aparecerán los períodos histórico-sociales, relacionados con diferentes aspectos de la vida de las personas, de la organización social y de la cultura (2010, pp. 302-303).

Estas posiciones nos permiten pensar en considerar los murales medievales (el arte y la pintura) y sus historias (las cosas que están pasando en cada una de las escenas) un contexto válido para favorecer el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. En relación a estas cuestiones justificamos la experiencia llevada a cabo con los alumnos de grado que tiene como objetivo reflexionar sobre cómo y a través de qué estrategias podemos llevar a cabo la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en Educación Infantil.

¿Qué espacio?

En uno de los fragmentos de las pinturas murales de la Almoina procedentes de la catedral de Lleida (de mediados del siglo XIV), conservadas actualmente en el Museo de Lleida[2] , los personajes se reúnen en torno a una mesa para compartir una comida. En la escena podemos ver distintas realidades cotidianas, como la comida, y realidades sociales, como la pobreza, la enfermedad, la marginación, la caridad y la vida de las mujeres. Podemos diferenciar también los objetos que se encuentran encima de la mesa, reconocer a las personas reunidas e identificar el espacio a través de las acciones y gestos de los personajes. Llaman la atención los elementos decorativos del ambiente y de la mesa, y aquellos más anecdóticos, como la presencia de animales debajo de la mesa. Sin ánimo de realizar una descripción de las pinturas, es fácil reconocer en esta representación temas y contenidos curriculares de Educación Infantil que los niños pueden relacionar con la realidad actual o con espacios que les puedan resultar familiares tanto en la escuela, en la familia y en la vida cotidiana. Se pretende con ello también promover los valores de respeto frente la diversidad y en relación a las distintas realidades sociales. No podemos olvidar que los murales decoraban los muros de la Almoina, institución benéfica que alimentaba diariamente a personas necesitadas de la ciudad de Lleida en la Baja Edad Media.

Con las pinturas murales del castillo de Issogne, en el Valle de Aosta (Italia)[3] los alumnos se encuentran con otro contexto: el mercado.

Es habitual utilizar el castillo como lugar de encuentro, en el que los niños pueden vivir la Edad Media, tanto en la dimensión de lo imaginario y simbólico, como desde la realidad cotidiana. Sin embargo, este mural de Issogne permite que nos acerquemos a un mercado, lleno de personajes ficticios y reales, a través de los cuales los niños pueden reconstruir la vida del pasado, mediante la comparación con realidades presentes próximas a su entorno. Los murales conservados decoran desde fines del siglo XV los muros del pórtico de acceso al castillo.

A. Lorenzetti realizó unas pinturas murales, los frescos del Buen y Mal Gobierno, para decorar la sala de los Nueve del Palazzo Publico de Siena, en Italia

2 http://museudelleida.cat/

3 Web Gallery of Art.

(c. 1338-1340)[4]. Los murales, conservados in situ, decoran un espacio público y representan un paisaje panorámico de la ciudad de Siena y su entorno.

La representación de la ciudad de A. Lorenzetti es un medio para acercar a los alumnos a la vida de la ciudad, comprender las actividades que se llevaban a cabo dentro de las murallas de la ciudad y en su entorno inmediato, observar a los personajes que bailan, trabajan en el campo, venden sus productos y objetos en las tiendas de la plaza, enseñan, se desplazan, etc., de un modo parecido a como ocurre actualmente. Mediante las pinturas murales, los alumnos pueden reconstruir los aspectos más significativos de la vida en una ciudad, desde las instituciones políticas, a la economía, la vida social, las actitudes personales, el mundo del trabajo, a las emociones y el descubrimiento de la naturaleza, a partir de unos escenarios narrativos, donde todo lo que pasa en la ciudad tiene visibilidad.

A través de los ejemplos que hemos propuesto a los alumnos, ponemos en evidencia la complejidad del mundo medieval. Más allá de los estereotipos que con frecuencia se repiten sobre la Edad Media en las aulas, el trabajo con imágenes permite conocer la sociedad medieval, los grupos sociales en la vida cotidiana de las ciudades y del campo, a través de unos personajes, de sus actividades y de sus objetos.

¿Cómo han trabajado los alumnos?

Podemos hablar de un aprendizaje convergente el realizado por los alumnos mediante su experiencia de aprendizaje, su encuentro con los murales y haber llevado a cabo unas propuestas de acción didáctica. En este proceso, los alumnos ponen en práctica las ideas que surgen, encuentran una solución a los problemas que se plantean, a través de un pensamiento deductivo, y elaboran proyectos prácticos.

Figura 3. Interacciones entre las pinturas medievales, el aprendizaje de los alumnos y la acción didáctica en Educación Infantil.

Fuente: elaboración propia.

4 Web Gallery of Art y Google Art Project.

Fase introductoria

En la fase introductoria previa a la realización del proyecto, y para dar inicio a esta propuesta metodológica, en las primeras sesiones en el aula universitaria se llevó a cabo una clase expositiva para reflexionar sobre la disciplina de las Ciencias Sociales, fundamentos teóricos, conceptos y ámbito de conocimiento.

Se favorece un ambiente en el aula para que los alumnos reflexionen y compartan impresiones sobre la realidad social y los problemas del mundo contemporáneo con el fin de comprender la realidad del mundo en que vivimos.

Con estos planteamientos iniciales los alumnos abordan también una reflexión metodológica sobre la didáctica y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En este contexto dichos alumnos de grado en Educación Infantil revisan sus aprendizajes anteriores y se plantean los contenidos temáticos en torno a las dificultades del aprendizaje de la historia y la necesidad de una didáctica de las Ciencias Sociales. Se reflexiona sobre la construcción de los conceptos de tiempo y espacio, la objetividad de los maestros y maestras, el conocimiento del entorno próximo, la toma de conciencia social en clave histórica y la actualidad educativa.

En este proceso, previo al desarrollo del proyecto, se utilizan diversas estrategias para abordar cuestiones relacionadas con las prácticas educativas en el contexto escolar y la realidad social (visionado de documentales, lectura de artículos y discusión de modelos de aprendizaje y propuestas didácticas).

Después de reflexionar sobre los contenidos y el marco teórico de las Ciencias Sociales, los alumnos realizan un Proyecto de comprensión que persigue desarrollar, planificar, orientar y concretar su aprendizaje. Desde esta perspectiva, los alumnos participan en la experiencia de la construcción curricular.

Tres ejes conceptuales van a resultar el hilo conductor de todo el proyecto, a través de los cuales se reformula el mensaje pictórico: el cuerpo, los objetos y el espacio.

¿Por qué a través del arte?

En el proyecto que presentamos pretendemos redignificar el arte y el patrimonio en el aula, es decir otorgar significación y sentido a los murales en contextos de aprendizaje para vivir la Edad Media desde la dimensión artística, histórica, cultural, emocional, patrimonial y didáctica. Y esto es posible gracias a que desde las pinturas murales que hemos seleccionado se generan nuevos contextos para el aprendizaje de los alumnos creando itinerarios que se concretan en:

- Desde la obra a su contexto histórico y artístico (relaciones espacio temporales)
- Desde las pinturas murales a su entorno arquitectónico (relaciones espacio funcionales)
- Desde los murales a la ciudad y al museo (relaciones espacio comunitario y ambientales)

Nuevos ámbitos para el aprendizaje y para rediseñar itinerarios curriculares que transforman la pintura mural en una plataforma multidisciplinar y multicontextual del aprendizaje, más allá del aula universitaria.

En el aprendizaje de la historia están presentes un tipo de conocimientos conceptuales y narrativos que dan respuesta a interrogantes como quién, qué, dónde y cuándo. Desde las imágenes, los alumnos tienen la posibilidad de observar unos escenarios compositivos y unas narraciones visuales vinculadas a la vida cotidiana, que van a servir de punto de partida para que los alumnos puedan construir conocimientos históricos, para que desde los escenarios narrativos puedan pensar la realidad actual, construyendo relaciones entre el pasado y el presente (RPP). Una realidad histórica y un tiempo histórico que se construye y actualiza constantemente. Desde esta perspectiva, incluso Giotto, en la primera mitad del siglo XIV, que consideraba que la pintura era algo más que la sustitución de la palabra escrita, comenzó a pensar en representar los temas y hechos como si realmente se tratara de la representación de un escenario, inaugurando una nueva fórmula de representación que permitía añadir un componente narrativo a las composiciones. Para Giotto, afirma Julián Gallego, "el punto de partida para la composición no era tanto la tradición iconográfica sino la actualización del momento que se va a narrar y su examen, a la luz de la propia experiencia" (1978, p. 14).

Metodología: aprendizaje cooperativo

A través del arte pueden generarse unos estímulos positivos que pueden ayudar al alumno a implicarse en su propio proceso de aprendizaje y a interesarse por lo que aprende (Gardner, 2011). Por otro lado, desde la obra de arte se facilita a los alumnos un espacio flexible y cómodo de participación e intervención en el aula y fuera del aula. La realización del proyecto, se ha llevado a cabo a través de unos grupos de trabajo formados por 4-6 alumnos. Desde una obra compartida y común a todos los grupos, los alumnos trabajan en distintos proyectos grupales para reconstruir las posibilidades del currículum de Educación Infantil a través de sus propuestas didácticas.

La experiencia que se ha llevado a cabo en la realización de un proyecto de comprensión se desarrolla a lo largo de tres grandes ejes en los que se concretan los resultados del aprendizaje de los alumnos:

En primer lugar, en la elaboración de un mapa conceptual y mental. En segundo lugar, en la elaboración de un producto final. Y, en tercer lugar, en la comunicación de los resultados de aprendizaje y la presentación de un póster científico.

Desarrollo de la experiencia

A lo largo del curso los alumnos han trabajado con distintas metodologías de aprendizaje y a través de diversas experiencias que se desarrollan a lo largo de tres fases.

Primera fase del proyecto

En la primera fase del proyecto los alumnos inician el siguiente proceso:
Primer paso. Visualización y presentación de las pinturas. Un reto: cómo transformar los murales en una herramienta de aprendizaje (Aprendizaje basado en problemas ABP o PBL).

Segundo paso. Elección del tema del trabajo (INTERÉS + MOTIVACIÓN).

Tercer paso. Búsqueda de información (INVESTIGAR).

Cuarto paso. Los alumnos detectan sus necesidades y problemas (TOMA DE CONCIENCIA).

Los alumnos responden a la pregunta: ¿qué sabemos?

En esta fase evalúan sus conocimientos previos y reflexionan sobre:

- Su relación con la Edad Media (interés por la historia, conocimiento del patrimonio, visita a museos)
- Conocimiento de la Edad Media. Revisión y evaluación sobre los conocimientos aprendidos en relación con la Edad Media. Estereotipos y prejuicios.
- El arte como herramienta útil para el aprendizaje de la historia.
- Los alumnos inician un debate sobre el papel del maestro, sus necesidades de formación, su experiencia personal, sus expectativas y su visión del entorno pró-ximo y del mundo actual.

Continúan con la pregunta: ¿qué queremos saber?

Los alumnos reflexionan sobre la premisa que plantea cómo, a través de las pinturas murales, se puede iniciar un proceso de aprendizaje que los conduzca a trabajar con niños de Educación infantil unos temas de historia, relacionando las tres áreas del currículum de Educación Infantil.

Segunda fase del proyecto

Quinto paso. Desarrollo del proyecto. En esta etapa se crean espacios de reflexión individual y grupal en los que los alumnos participan y revisan los contenidos y significados de los murales de forma consensuada y desde distintos puntos de vista. Permite un trabajo enriquecedor y reflexivo.

La realización de un trabajo grupal ha permitido realizar tres niveles de aproximación y observación de las pinturas: la reflexión individual, a través del grupo de pertenencia y en la discusión colectiva realizada en el aula. Desde esta triple perspectiva el encuentro de los alumnos con los murales ha facilitado:

a. Un mayor intercambio: miradas entrecruzadas.
b. La observación rigurosa de la obra.
c. Una relectura compartida de las imágenes.
d. La descripción de los escenarios y de la composición desde diferentes puntos de vista.

Estrategias metodológicas que se han utilizado en esta fase de realización del proyecto:

La identificación de conceptos clave que relacionan los contenidos de las ciencias sociales, los murales medievales y el marco teórico del currículum de Educación Infantil.

La realización de mapas conceptuales y construcción de imágenes mentales a través de los murales y sus escenas. El mapa conceptual es un instrumento de aprendizaje desde el cual se promueve el aprendizaje de los alumnos (Novak, 1998).

El trabajo con rutinas y Habilidades de Pensamiento.

Estrategias de Pensamiento Visual (VTS).

Las visitas a los espacios patrimoniales y museos en el entorno próximo o desde los recursos digitales.

Los alumnos han trabajado los escenarios narrativos y la composición. Como resultado de estos procesos reflexivos los alumnos son capaces de:

a. Seleccionar y justificar la temática que se pretende trabajar. Analizar las motivaciones que han llevado a la selección del tema. Los resultados se presentan en un documento escrito acompañado de los mapas conceptuales y mentales elaborados.

b. Percibir la necesidad de iniciar un proceso de investigación histórica y artística de la obra de arte, así como también iniciarse en las metodologías para la realización de acciones didácticas en la educación infantil. Los alumnos exponen los resultados de su investigación a través de la realización de trabajos de análisis y reflexión.

c. Elaborar y seleccionar la metodología adecuada.

d. Conocer la representación, el reconocimiento de la escena, su identificación, así como realizar un análisis de la composición han supuesto un trabajo previo para poder pensar luego en la mediación didáctica.

Tercera fase del proyecto

Sexto paso. Elaboración del proyecto final que se concreta en la creación de propuestas de acción didáctica para la Educación Infantil. Características del proyecto: fomentar el aprendizaje significativo, de contenido abierto (relacionado con el medio y el descubrimiento del entorno), motivador y creativo. Se exige a los alumnos que los proyectos tengan un título creativo.

En esta fase del proyecto los alumnos demuestran la capacidad de elaborar un proyecto, desarrollar un tema y crear relaciones transversales con el currículum.

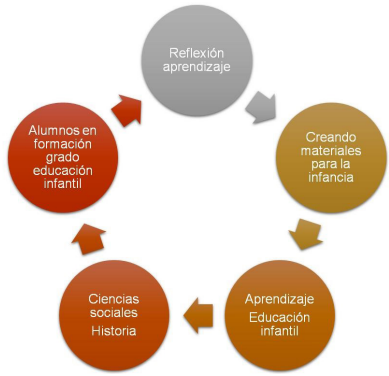
Séptimo paso. Evaluación: los alumnos realizan un cuestionario de preguntas abiertas en el que demuestran los resultados de su aprendizaje y la valoración de la propuesta llevada a cabo.

Paso octavo. Presentación en el aula de una actividad desarrollada en el proyecto para la educación infantil.

Paso noveno. Presentación de un póster científico y exposición oral en el aula.

Último paso. Puesta en común de los proyectos realizados y revisión colectiva de los resultados.

Figura 4. Cerrado el círculo: aprender a aprender



Fuente: elaboración propia.

Ejemplos de trabajos

En los resultados de los alumnos vemos una apertura al conocimiento interdisciplinar e integrador creando unas propuestas que ayudan a redefinir los contenidos curriculares, diseñar nuevos espacios de relación e interrelación con otras materias y disciplinas. Con las actividades que los alumnos han diseñado, se convierte la obra en un laboratorio de experiencias para el aprendizaje de las Ciencias Sociales a través de la transdisciplinariedad y transversalidad del currículum (Eisner, 2002, p. 13).

Se pedía a los alumnos que en el diseño de las actividades se manejaran objetos, libros, cuentos o narraciones, juegos y otros recursos para interactuar con el cuerpo, los objetos y el espacio.

Figura 5. Ejemplos de trabajos realizados a lo largo del curso 2013-2014

Curso 2013-2014	Murales de la Almoina (Lleida, MLDC)
Título del proyecto	**Tópico generativo (tema del proyecto)**
Alimenta tu mente	Alimentación
El cuerpo humano	El cuerpo
Los invitados	Los personajes y objetos de la mesa
Acostumbrándonos a la alimentación	Hábitos y rutinas
La alimentación: "Eres lo que comes"	La salud
La ciudad de Lleida	La ciudad
La salud	La salud
Poner la mesa: Con imaginación, creatividad, sentimientos y mucho movimiento	En torno a la mesa
La vestimenta	Vestirse
Lleida y sus fiestas	Celebraciones, tradiciones y fiestas
¿Me ayudas a descubrir quién soy?	La identidad
Ponemos la mesa	Los objetos, el pan y el vino
Pintando el futuro de colores.	Las emociones
Pintamos el pasado	Paso del tiempo. La sociedad medieval. La socialización a través del arte
¿Qué encontramos y cómo decoramos la mesa?	Los objetos y decoración del espacio
Tierra: ¡Como hemos cambiado!	La evolución

Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Ejemplos de trabajos realizados a lo largo del curso 2014-2015

Curso 2014-2015	El Buen Gobierno de A. Lorenzetti (grupo de tarde)
Título del proyecto	**Tópico generativo (tema del proyecto)**
El maravilloso viaje al mundo de los oficios	Los oficios
El arte y la vida en el campo	Las formas de vida en el campo
La ciudad que soñamos	La ciudad y su arquitectura: el espacio
Los oficios: el oficio de zapatero	Los oficios : el oficio de zapatero
Aprender y conocer	Aprender y conocer
La danza	Las emociones: la danza y las celebraciones
La cerámica y los objetos	Los oficios: la cerámica
Tejemos nuestra ciudad	La construcción de la ciudad
La ciudad, los animales y el paso del tiempo	Los cambios y formas de vida en el campo y la ciudad. Las relaciones campo-ciudad
La alimentación	La alimentación
La solidaridad	La solidaridad
Ricos y pobres	Ricos y pobres

Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Ejemplos de trabajos realizados a lo largo del curso 2017-2018

Curso 2017-2018	Los murales de Issogne (Valle de Aosta, Italia)
Título del proyecto	**Tópico generativo (tema del proyecto)**
La evolución de la panadería	Los oficios: la elaboración del pan
Productos elaborados	La alimentación
¡Hilando!	Los oficios: el sastre
El boticario viaja en el tiempo	La salud y el cuidado del cuerpo
¿ ¡Las frutas y las verduras son nuestras amigas!	La alimentación y la salud
Descubrimos el mundo de las telas	El vestido y la moda

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Plantear la Enseñanza de las Ciencias Sociales desde la pintura medieval, un patrimonio visible, posibilita un espacio de diálogo con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de los alumnos de primer curso en el grado de formación de maestros: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿con qué herramientas?, ¿dónde enseñar?, ¿para qué enseñar? y ¿por qué enseñar?

Desde las Ciencias Sociales y la pintura medieval, los futuros maestros devienen educadores del patrimonio y constructores de una didáctica para el aprendizaje de la historia. La experiencia ha consolidado una estrategia metodológica para el Aprendizaje de las Ciencias Sociales que permite no sólo aprovechar los conocimientos previos de los alumnos, sino aportar nuevos conocimientos a los alumnos y enriquecer los contenidos curriculares de la disciplina. Los alumnos han demostrado la capacidad de elaborar

un proyecto, desarrollar un tema y crear relaciones transversales con el currículum.

Desde la experiencia que hemos descrito, ha sido posible crear un discurso paralelo entre las necesidades de aprendizaje de los alumnos de grado y la concreción de su aprendizaje en la capacidad de elaborar unas acciones didácticas orientadas a trabajar las ciencias sociales con niños y niñas de Educación Infantil.

El proyecto ha generado un material que es el resultado del aprendizaje del alumno y que a la vez se convierte en un recurso para trabajar la historia con niños y niñas de esta etapa desde el conocimiento del entorno.

Los murales y sus historias de vida se convierten en lugar de encuentro para los alumnos y en el punto de partida para reflexionar sobre las realidades sociales próximas, creando vínculos del pasado hacia el presente. Desde las realidades representadas en las pinturas mu-rales, el arte es también un espacio para el compromiso social y personal de los alumnos, una ventana a través de la cual se contempla la realidad y una puerta de acceso al mundo. Desde los relatos de los murales, el arte medieval se humaniza, es más próximo y comprensible.

Desde esta perspectiva se favorece el desarrollo del Pensamiento crítico y el aprendizaje creativo. Con las pinturas medievales, los alumnos han aprendido a pensar el mundo de muchas maneras diferentes, relacionando contenidos, construyendo relaciones y aplicándolas a situaciones diversas: "dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización" (Santisteban, 2010, p. 46)

La realización de un proyecto compartido ha facilitado la cohesión del grupo y la inserción en el entorno comunitario desde el patrimonio. También se han observado cambios en la percepción del arte medieval por parte de los alumnos de grado. Al final de curso, de forma generalizada, los alumnos han mostrado un mayor interés por visitar museos, conocer la ciudad y su patrimonio. El acceso a las pinturas desde plataformas digitales ha facilitado el interés por el arte como estrategia de aprendizaje.

La experiencia descrita se ha trabajado con tres conjuntos medievales de forma alternativa entre los años 2013-2018, si bien puede extrapolarse a otras obras, a otros espacios y períodos históricos como también a otras etapas de aprendizaje.

Referencias

Abramovski, A. (2010). La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación. En I. Dussel y otros, *Aportes de la imagen en la formación de docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos.* Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagog%C3%ADas%20de%20la%20imagen..pdf?sequence=1

Alzola, N. y Otaño, J. (1994). La infancia y la vida cotidiana. Congreso de infancia, vol. 1: Educar de 0 a 6 anys. Barcelona: Rosa Sensat/Diputació de Barcelona, 75-90.

Moravec, J. W (ed.). (2013). *Knowmad Society.* Minneapolis: Education Futures.
Bolvig, A. y Lindley, Ph. (2003). *History and Images. Towards a New Iconology.* Turnhout: Brepols.
Belting, H. (2009). *Imagen y culto: una historia de la imagen anterior a la era del arte.* Madrid: Akal.
Brice, S. y Wollach, R. (2008). Vision for learning : history, theory, and affirmation. En J. Flood, S. B. Heath, y D. Lapp (eds), *Handbook for Literacy Educators: Research in the Visual and Communicative Arts, 2* (pp. 3-12). New York: Lawrence Erlbaum.
Bruner, J. (1960). *The process of education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Burke, P. (2005). *Lo visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Barcelona: Crítica.
Cayuela, B. (2014). La iconografía en la era digital: hacia una heurística para el estudio del contenido de las imágenes medievales. *Magnificat Cultura i Literatura Medievals, 1* (pp. 1-36). http://ojs.uv.es/index.php/MCLM DOI 10.7203/MCLM.1.3796
Chateau, P. (2017). Cultura visual e Historia del Arte. La puesta en evidencia de los Estudios Visuales. *Universum: revista de humanidades y ciencias sociales,* 32 (2), pp. 15-28.
Clark, K. (1990). 100 *Details from pictures in The National Gallery, London.* London: National Gallery.
Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en educación infantil y primaria.* Madrid: Ediciones Morata.
Cuenca, J.M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación infantil. Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado [Recurso electrónico]: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio. En: Rosa María Ávila, María Alcázar Cruz y María del Consuelo Díez (eds.), 289-312.
Duprat, A. (2007). *Images et Histoire. Outils et méthodes d'analyse.* Paris: Éditions Belin.
Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* Yale: Yale University Press.
Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia.* Barcelona: Editorial Graó.
Gallego, J. (1978). *El cuadro dentro del cuadro.* Madrid: Cátedra.
Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.
Giurescu, E. y Pongracz, P. (eds.) (2010). *Perspectives on Medieval Art. Learning through Looking.* New York: Museum of Biblical Art.
Gombrich, E. H. (2003). *Los usos de las imágenes: estudios sobre la función social del arte y la comunicación social.* Barcelona: Debate.
Gregorii I (1899). Gregorii I papae Registrum epistolarum. Libri VIII-XIV, Libri IX (Indictio II), 208, p. 175. En: Monumenta Germaniae Historica. Die digitalen Monumenta Germaniae Historica (dMGH)
Hernández, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.* Barcelona: Editorial Graó.
Jordanova, L. (2012). *The look of the past. Visual and material evidence in the Historical Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Larenas, B. (2005). Didáctica de las Artes Visuales sustentada en la propuesta de las inteligencias múltiples de Howard Gardner: experiencia aplicada en un primer año y medio de la comuna de concepción. *Revista Ingenieria Industrial,* 4 (1), pp. 73-87.

Le Goff, J. (2009). *Una edad media en imágenes.* Barcelona: Paidós.

Miralles, P. y Rivero, M.P. (2012). *Propuestas de innovación para la enseñanza de la Historia en Educación Infantil.* Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398006.pdf

Muñoz, J.M., Ontoria, A. y Molina, A. (2011). El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación,* 3 (6), 343-361.

Maloseti, L. (2006). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. En: I. Dusel y D. Gutiérrez (eds.), *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 155-163). Buenos Aires: Manantial.

Moravec, J. W. (2013). Rethinking human capital development in Knowmad Society. En: J. Moravec (ed.), *Knowmad Society* (pp. 31-56). Minneapolis: Education Futures.

Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas.* Madrid: Alianza Editorial.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes,* 30(82), 281-309.

Paladino, D. (2006). ¿Qué hacemos con el cine en el aula? En: I. Dussel y D. Gutiérrez (eds.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires: Manantial / FLACSO / OSDE.

Santacana, J. y Serrat, N. (2001-2002). L'ensenyament de la història i el living history. *Temps d'educació,* 26.

Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo.* Gijón: Ediciones Trea.

Santisteban, A. (1999). Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Historiar,* pp. 141-150.

— (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados,* 14 (pp. 34-56). Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.

Schmitt, J. C. (2015). Introduction. En: Les images dans l'Occident médiéval, Brepols, Turnhout.

Vilà et al. (2016). *Currículum i orientacions. Educació infantil. Segon cicle.* Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Vigotsky, L.S. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid: Ediciones Akal.

Wood, L. y Holden, C. (2007). *Ensenyar Història als més petits.* Manresa: Zenobita.

Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M. y Harrison, C. (2008). *Rethinking Learning in Early Childhood Education.* Maidenhead: Open University Press.

Tecnología de Información y Comunicación en el Ámbito Educativo

Gerardo O. Olguín González, Universidad Autónoma del Estado de México, México
Inary Olguín González, Universidad Autónoma del Estado de México, México
Norma González Paredes, Universidad Autónoma del Estado de México, México
Ana Mercedes Ocampo Hoyos, UNICUCESCalí, Colombia

Palabras clave: *Educación; Tecnología; Competencias; Aprendizaje, Rezago; TICs.*

Introducción

Para ingresar a este nuevo mundo globalizado es necesario ser competente en el sentido de conocimientos y habilidades que permiten realizar cualquier actividad con un nivel de dominio de conocimiento considerable, correspondiente a un criterio establecido que depende de los recursos cognoscitivos con los que cuenta; integrando conocimientos, creencias y habilidades en diversos campos, destrezas, actitudes y valores. Educar con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades que día a día, son más exigentes.

La educación en el oriente del Estado de México en el Municipio de Texcoco y a partir de la Reforma Integral de Educación queimplementó planes y programas basados en competencias, se requiere contar con la infraestructura necesaria para generar los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes para lograr un perfil discente que se inserte en el grado inmediato superior o al campo laboral.

De esta manera se requiere contar con la infraestructura y los recursos suficientes para el beneficio del proceso de aprendizaje, principalmente en lo que refiere al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación " TICs" .Hoy en día, las nuevas tecnologías constituyen un desafío a los conceptos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, puesto que redefinen el modo en que profesores y estudiantes acceden al conocimiento, y por ello tienen la capacidad de transformar radicalmente estos procesos.

Teniendo como consecuencia la necesidad de adquirir conocimientos básicos y medios de estas nuevas tecnologías que permitirán una gran herramienta para el nivel superior inmediato así como facilitar la inserción del discente en el ámbito laboral.Es necesario conocer las necesidades y el ambiente institucional en el que el alumno se desenvuelve, con la intención de adaptar el laboratorio de cómputo para desarrollar, de acuerdo con los planes y programas, la tecnología de información y comunicación que permita el desarrollo de habilidades del discente.

En la actualidad hay diversas deficiencias en el proceso de enseñanza llevado a cabo en educación por la falta de infraestructura para implementar planes y programas que requieren el uso de la tecnología, un ejemplo son las salas de computación insuficientes para la matricula educativa.

Un problema importante es la mala estructuración de red así como el bajo rendimiento de las computadoras instaladas teniendo como consecuencia un pobre desempeño de los maestros por falta de equipo de cómputo para desarrollar una clase de calidad dificultando el aprendizaje y el desempeño del discente.

Debido a estos problemas es importante plantear una propuesta para el diseño de una sala de cómputo acorde a las necesidades exigidas por el plan de estudios así como ofrecer el material requerido por los maestros para una mejor calidad de enseñanza en materias afines a la tecnología y computación impartidas en salas de cómputo que propicien las competencias que se requieren.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los requerimientos para contar con una sala de cómputo que cumpla la función para el desarrollo de las TICs.; equipado, funcional y completo, para eficientar el proceso de enseñanza- aprendizaje?

Justificación

La encomienda de la Educación Media Superior en el actual contexto social y productivo, es proporcionar a los jóvenes la cobertura y calidad, dentro de un espacio que forme personas cuyos conocimientos y habilidades permitan su desarrollo personal, ya sea en estudios superiores o en un ambiente laboral, sin olvidar adaptar o modificar una serie de actitudes y valores que impacten en su entorno, para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad.

Como se menciona, la RIEMS fundamentada por cuatro pilares que son el Marco Curricular Común MCC, la oferta de la educación media superior, la profesionalización de los servicios educativos y la certificación nacional.

Esta reforma pretende que los docentes desarrollen competencias en los alumnos, al contemplar el desarrollo de un marco curricular común con base en competencias, las cuales se manifiestan en la acción integrada del saber hacer y el saber actuar (que incluyen el saber ser y saber convivir) por lo que constan de tres componentes: componente cognitivo, componente procedimental y componente actitudinal y se dividen para su desarrollo en competencias genéricas dadas por todas las materias (campo disciplinar).

Su importancia radica en que se aplican a lo largo de la vida, que sirven para todas las disciplinas, se construyen desde la lógica de las diferentes disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber; las competencias disciplinares básicas, dirigidas dentro de las asignaturas, son las que deben desarrollar todos los estudiantes del bachillerato, es la

base común de su formación y las competencias disciplinares extendidas por cada materia, son de mayor profundidad o amplitud y dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas.

Por lo que es fundamental desarrollar una propuesta para eficientar las salas de cómputo de la institución para que respondan a las nuevas necesidades y exigencias de la RIEMS. Beneficiando a los discentes en el manejo de la tecnología que les permitirá contar con los conocimientos y habilidades para ser competitivos.

Objetivo general

Elaborar una propuesta para implementar una sala de cómputo que permita eficientar la práctica docente y discente que coadyuve al uso de las tecnologías como se plantea en la nueva reforma educativa.

Contexto situacional con las características de la Escuela Preparatoria Oficial número 100, ubicada en el Municipio de Texcoco Estado de México.

La Escuela Preparatoria Oficial Número de la Zona Escolar N° 046 de Bachillerato General se encuentra ubicada en la calle Emiliano Zapata S/N , Barrio Santa Úrsula Texcoco, Estado de México, la escuela admite y forma estudiantes de procedencias diversas, siendo la mayor parte de los municipios de Texcoco, San Vicente Chicoloapan, Chimalhuacán, La Paz, Nezahualcóyotl, Atenco, Chiautla, Ixtapaluca, Acolman, Tepetlaoxtoc, Chiconcuac, Ecatepec, Coacalco entre otros.

Tabla 1. Características de la Escuela Preparatoria Oficial 100. Administración de la EPO. (2013). Informe anual de actividades. México

Características de la Escuela Preparatoria Oficial Número 100	
INDICADORES ACADÉMICOS	• De un total de 1346 alumnos inscritos en el turno Matutino, 39 causaron baja definitiva, registrándose en existencia 1307 estudiantes al término del primer semestre del ciclo escolar, de los cuales 830 aprobaron todas sus materias y 478 reprobaron al menos una de ellas, lo cual representa en reprobación un 35.9 % de la población estudiantil. • De un total de 1074 alumnos inscritos en el turno vespertino, 98 causaron baja definitiva, registrándose en existencia 976 estudiantes al término del primer semestre del ciclo escolar, de los cuales 576 aprobaron todas sus materias y 380 reprobaron al menos una de ellas, lo cual representa un 40.3% de la población estudiantil.

DIAGNÓSTICO	• La Escuela Preparatoria Oficial No. 100 tiene una superficie aproximada de 10,000 mts.2 de la que un 60% es de edificios y el 40% restante son patios y jardines		
Infraestructura	Salas de cómputo 23 aulas 1 Sala de dibujo 2 laboratorios de química 1 biblioteca 1 cafetería 1 huerto 1 invernadero	2 casetas de vigilancia 1 recinto para servicio médico 2 áreas administrativas 8 espacios para sanitarios 1 baño área administrativa 1 centro de fotocopiado	3 cisternas para 30 mil litros 1 área multifuncional Drenaje Sanitarios Aseo personal Aseo de las instalaciones Jardines Cafetería

Ambiente de aprendizaje y expectativas educativas a lograr

La Escuela preparatoria oficial No. 100 cuenta con la infraestructura y los recursos pero no con las condiciones favorables ni equipos adecuados para el beneficio de todos los grupos. Considerando las insuficiencias se implementan Estrategias para que el discente pueda desarrollarlas en un 70% en casa y el resto en la institución con los recursos de la escuela.

Con la estrategia didáctica se pretende:

- Qué el alumno sea capaz de desempeñar las competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas propuestas, permitiendo solucionar problemas de su contexto, siendo innovador y creador de su propio conocimiento.
- Modificar las debilidades y convertirlas en fortalezas, mediante el conocer, comprender y aplicar las herramientas para la elaboración de documentos en el procesador electrónico de textos.
- Contribuir a través de las TICs a mejorar la información y formación académica, realizar documentos en un blog y desarrollar su web quest; utilizando las TIC como herramienta de aprendizaje, para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

Sin lugar a duda debe plantearse como meta transformar este paradigma educativo con la intención de que el estudiante se sienta motivado, comprometido y asuma con mayor responsabilidad su acciones y actividades de conocimiento, permitiéndose ser competitivo a través de la

diversificación de contenidos y métodos de estudio, promoviendo en él, la experimentación, la innovación, la difusión y el uso compartido de la información.

Se realizará una propuesta para eficientar el centro de cómputo de la escuela preparatoria oficial número 100, por lo que es necesario conocer las condiciones en las que se encuentra los laboratorios de computo, así como conocer las materias relacionadas en el área de informática y computación que forman parte del plan de estudio, conociendo a detalle las características de dichas materias, analizándolas con el objetivo de conocer sus necesidades de hardware y software permitiendo hacer una propuesta de un centro de cómputo adecuado y funcional para las necesidades de los estudiantes.

Se planteará una nueva forma de enseñar, donde el profesor podrá disertar su clase, la misma clase será vista y escuchada en las dos salas de computo, el maestro podrá tener control total de los alumnos que se encuentran tomando clase en el otro salón teniendo la posibilidad de observar el comportamiento de grupo a través de un monitor y por medio de micrófonos y altavoces podrá comunicarse con ellos, esto se llevará a cabo por medio de cámaras; otro beneficio de esta instalación será que las cámaras estarán grabando las 24 horas del día teniendo como plus seguridad en nuestras salas de computo.

Los principales problemas que se tienen en una sala de computo son; el tamaño reducido de los salones, las computadoras quedan acomodadas muy cerca una de la otra, provocando incomodidad y estrés al estudiante, otro factor importante es el ambiente dentro del aula, cuando los alumnos se encuentran en clase y las computadoras están encendidas el calor dentro del aula es insoportable y por ultimo cuando se hace la instalación eléctrica de la sala de computo quedan muchos equipos conectados dentro de un espacio reducido, esto puede provocar un corto circuito dañando los equipos o perdiéndolos por completo.

Se planteará una nueva forma de impartir clases teniendo como prioridad la comodidad del discente, buscando atraer su atención al reducir distractores como:

- Acomodar de manera ineficiente los equipos.
- Espacio reducido entre alumnos.
- Iluminación inadecuada en el aula.
- Equipos insuficientes para todos los alumnos del grupo.
- Mucho calor en el aula debido al hacinamiento de los alumnos y sumando el calor de los equipos.

Se planteará una distribución de los alumnos, que consistirá en dividir y acomodar al grupo en dos aulas, teniendo como ventajas que el espacio destinado para la sala de cómputo será el correcto para una distribución eficiente de los equipos, así como el espacio respetado para cada alumno será el adecuado para su correcto desempeño.

El laboratorio de cómputo estará conformado por los equipos necesarios para las actividades y proyectos requeridos en el plan de estudios de la Escuela Preparatoria Oficial número 100, las especificaciones de las

computadoras, así como de los elementos electrónicos que conformaran el aula completa serán descritos y especificados durante el desarrollo de éste trabajo.

La forma de impartir clases será por medio de clase presencial para los alumnos que se encuentren en el salón A y por medio de proyección de imagen en tiempo real en el salón B; los alumnos del salón B podrán escuchar al maestro por medio de altavoces situados en la parte superior del aula ubicadas una en cada esquina para tener una perfecta sonorización del aula, de esta forma el maestro podrá comunicarsede manera adecuada.

Cada una de las aulas estará equipada con 4 cámaras, el docente por medio de una pantalla podrá monitorear el comportamiento de los alumnos, las cámaras que estarán ubicadas en cada aula contarán con micrófonos, de manera que los alumnos podrán escuchar al maestro y viceversa.

Una cámara en el salón A estará ubicada en la parte superior del salón enfocando al docente en la catedra, ésta imagen será la única proyectada por medio del cañón ubicado en el salón B. Cabe mencionar que por medio de cualquier dispositivo inteligente se tendrá la opción de observar las cámaras en caso de que el docente tenga que salir momentáneamente del aula.

Por último se tendrá como ventaja la protección de la salas de computo utilizando las cámaras instaladas como circuito cerrado instalando un disco duro para grabar cualquier incidente y configurándolas para que, fuera de horario escolar, se active una alarma al momento de detectar movimiento.

Requerimientos del plan de estudios

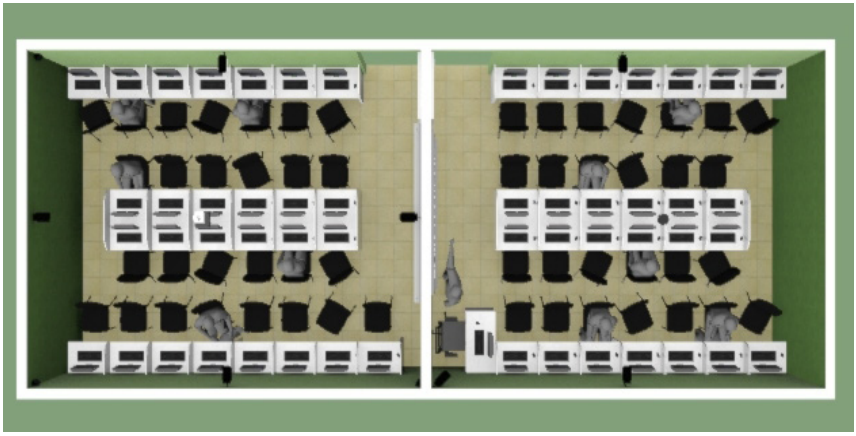
Dentro del plan de estudios de la Escuela Preparatoria Oficial Número 100 se tomarán en cuenta cada una de las materias que son impartidas en el ciclo escolar para saber las características de cada programa que será utilizado por el alumno asegurando que con la correcta selección del equipo de cómputo los programas utilizados función de manera correcta.

Para la planeación de la sala de computo funcional y completa se hará una investigación de algunas materias que están incorporadas al plan de estudios, con base en la información recopilada de cada una de las materias, se prepara la propuesta del centro de cómputo teniendo como referencia las necesidades de cada una de las materias investigadas, se propondrá un hardware para que cada uno de los programas (software) utilizados funcionen de manera apropiada y rápida para que el discente tenga una mejor disposición y mayor aprovechamiento facilitando el uso del software con un equipo de cómputo eficiente.

Conclusiones y resultados

Vista completa del centro de cómputo

Figura 1.- Vista completa A



En la *Figura 1* se ejemplifica como quedaría el centro de cómputo, teniendo del lado izquierdo el aula principal donde el docente impartirá la clase, se muestra en esta sección el escritorio en donde estará colocada la computadora monitor donde podrá tener control de lo que pasa en las dos aulas, de igual manera del lado izquierdo de la imagen se encuentran posicionadas 3 cámaras ubicadas en la parte central superior del salón y otra colocada en la parte superior del escritorio, teniendo en total 4 cámaras en cada salón, la cámara central será la que proporciona la imagen a proyectar en el aula ubicada del lado derecho.

En el salón ubicado del lado derecho de la imagen estará equipado con un proyector y una pantalla de proyección así como 4 cámaras para observar el comportamiento de los alumnos, estas estarán colocadas en la parte superior cada una de las cámaras estará ubicada en la parte media de la pared, se colocaran 3 bocinas ubicadas en las esquinas para proporcionar audio del aula principal.

Vista del Salón B

Figura 2.- Vista lateral derecho

En la *Figura 2* se muestran algunos equipos de cómputo así como el cañón y una de las cámaras por las cuales se podrán observar todos los alumnos del salón.

Figura 3.- Vista de fondo

En la *Figura 3* permite ver una de las bocinas así como el cañón, se puede observar el último alumno de la fila de manera correcta.

Vistas del Salón A

Figura 4.- Vista Salón A

La *Figura 4* es proporcionada por la cámara 7, donde se puede observar el maestro impartiendo la clase y la cámara que está direccionada hacia los alumnos.

Figura 5.-Vista Salón A

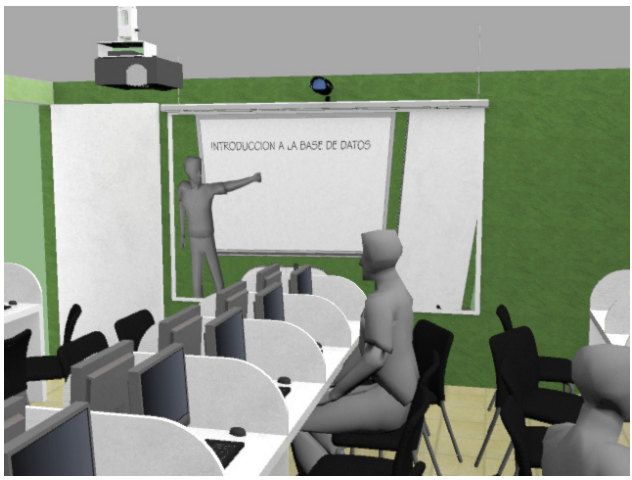
La *Figura 5* será la que se proyectará en el salón B con la cámara 8, donde los alumnos podrán ver lo que el maestro está haciendo así como escucharlo por medio de bocinas instaladas estratégicamente en el aula

Ejemplos de Proyección en el Salón B

Figura 6.- Vista Salón B

En la *Figura 6* se ejemplifica cómo será la clase en el salón B, donde se impartirá por medio del proyector y bocinas. En esta misma imagen se observa del lado superior derecho la bocina a través de la que los alumnos podrán escuchar la clase.

Figura 7.- Vista salón B



La *Figura 7* es una vista alejada del salón B donde se observa el proyector y la cámara central así como pantalla de proyección y un ejemplo de cómo se verá la clase al proyectarla por medio del cañón.

Referencias

Asensio., R. M.-B. (2012). *Universidad de Murcia.* Recuperado el 18 de octubre de 2012, de http://www.um.es/docencia/barzana/VARIOS/Recursos-hardware-software.html#

Caballero, J. M. (1998). *Redes de Banda Ancha.* Colombia: ALFAOMEGA.

Castrejón y Pérez. (1998). Un Modelo Causal-Explicativo de las variables Psicosociales en el Rendimiento Académico. *Bordón*, 50.

Forouzan, B. A. (2007). *Transmision de datos y redes de comunicaciones.* España : Mc Graw Hill.

Hallberg, B. A. (2007). *Fundamentos de REDES.* México, DF: McGraw-Hill interamericana.

Huidobro Moya, J. M., & Millan Tejedor, R. J. (2007). *Redes de Datos y Convergencia IP.* Madrid, España: Creaciones Copyright, S.L.

J.L., P. y. (1998). Un Modelo Causal-Explicativo de las Variables Psicosociales en el Rendimiento Académico. Bordón, 50.

Jose Luis Raya, L. R. (2004). Redes Locales (4a edicion ed.). Mexico D.F.: Alfaomega Ra-Ma.

Kreisberger, S. A. (2011). Mantenimiento de computadores. colombia: Universidad del Cauca.

Molina, F. J. (2004). Redes de Area Local. Madrid, España: RA-MA Editorial.

Moratalla, J. (2001). Desarrollo de Software. En J. moratalla, Bases de Datos con SQL Server 2000,Transact SQL (pág. 237). madrid españa: Grupo EIDOS Consultoría y Documentación Informática, S.L., 2000.

Natalia Olifer, V. O. (2009). Redes de Computadoras. México: Mc Graw Hill.

Paredes, N. G. (2011). Especialización de competencias docentes para la educación media superior. México: Escuela Preparatoria Oficial, número 100.

Pérez, C. y. (1998). Un Modelo Causal Explicativo de las Variables Psicosociales en el Rendimiento Académico. Bordón, 50.

Ramos, A. (2009). Procesador de textos: Openoffice.org Writer. Recuperado el 18 de Octubre de 2012, de http://aulainformatica.files.wordpress.com/2008/05/apuntestema41.pdf

Raya, J. L., Raya, L., & A. Martinez, M. (2009). Redes Locales instalación y confguración básica. Madrid, España: RA-MA Editorial.

Rey, J. E. (2010). el pc hardware y componentes (edicion 2012 ed.). Madrid: Anaya.

Sanz, V. (2012). Definición. Recuperado el 17 de septiembre de 2012, de http://www.definicionabc.com/tecnologia/computadora.php

Tanenbaum, A. S. (2003). Redes de Computadoras. México: Pearson.

Mobile Biohackerspace
Herramientas y accesorios que permiten la creación de proyectos interdisciplinarios y / o intercampus

Jonathan Velázquez G., Martha Patricia Ávila C.,
María Clara Beatriz Morales G., Priscila Lorena Quiñones S.,
Ana Cecilia Vidaña M., Yéssica Betzabe Contreras F.,
Javier Antonio Hernández H.
Tecnológico de Monterrey, México

Palabras clave: *preparatoria; biohackerspace; retos; tinkering; DIY; hidroponía.*

Introducción

La observación y el análisis del plan de estudios de la institución muestra que aún prevalece la separación de las disciplinas académicas. Esta situación ha favorecido que los estudiantes no encuentren un vínculo directo entre lo que ven en su vida diaria y el contenido del plan de estudios. El Biohackerspace móvil incide en dos problemas: la dificultad de desarrollar habilidades transversales y la falta de compromiso e interés de los estudiantes para aprender a medida que los estudiantes se desaniman y se tornan apáticos; no están interesados en participar en las actividades del curso o profundizar en los conceptos cubiertos y solo buscan una calificación aprobatoria.

Mobile Biohackerspace es un espacio físico que se puede adaptar a cualquier entorno ya que las herramientas de biotecnología que se emplean y la hidroponía contribuye a la disminución del desinterés escolar y la mejora en el rendimiento de asignaturas como las matemáticas. Incorporando así un mayor interés en la ciencia y la ingeniería. El centro de Mobile Biohackerspace es un trabajo individual o colaborativo, en el que experimentan con diferentes temas de primera mano. También se han identificado oportunidades para proyectos innovadores que no necesitan llevarse a cabo en el aula.

Un Biohackerspace permite realizar pruebas y producir elementos biológicos fuera del laboratorio, transfigurando la biología institucional. Numerosas instituciones en todo el mundo están cambiando sus programas para que los estudiantes se acerquen a los desafíos que encuentran en su vida profesional. Están integrando lo que se conoce como el aprendizaje basado en retos y derivado de esto se genera el movimiento Makerspace. Estos métodos pretenden crear espacios, entornos y situaciones que detonen la participación colaborativa e individual de los estudiantes utilizando sus habilidades, así como desarrollando y construyendo sus conocimientos.

Marco teórico

Un Biohackerspace, a criterio de Kim (2015), es un laboratorio comunitario abierto al público donde se anima a la gente a aprender y experimentar con la biotecnología. Al igual que un espacio de producción, un espacio biohack proporciona a las personas herramientas que normalmente no están disponibles en casa.

Señala este autor, que un Biohackerspace contiene herramientas tales como microscopios, placas de Petri, congeladores, y máquinas de PCR (Polymerase Chain Reaction), que a menudo se encuentran en un entorno de laboratorio controlado. Algunas de estas herramientas son desconocidas para muchos. Por ejemplo, una máquina de PCR amplifica un segmento de ADN y crea muchas copias de una secuencia de ADN particular. Una fresadora CNC talla, corta y perfora materiales tales como madera, plástico duro y metal según el diseño introducido en una computadora. Un espacio de biohack proporcionan acceso a estas herramientas a los individuos, ya que por lo general tienen un costo prohibitivo.

Un Biohackerspace democratiza el acceso al equipo y al espacio de la biotecnología, permitiendo a los usuarios compartir sus hallazgos y facilitando la resolución de problemas de interés particular; en lugar de perseguir un avance científico, los biohackers buscan soluciones a los problemas que son pequeños pero importantes (Kim, 2015). Al igual que en un trabajo con el código de la computadora, la electrónica, el plástico, y otros materiales para la fabricación de DYI (Do It Yourself, "Hazlo tú mismo" en español), los individuos en un espacio de biohackers, pueden experimentar con bacterias, células y ADN. Un Biohackerspace permite ensayar y fabricar elementos biológicos fuera de la configuración del laboratorio de biología institucional

Existe hoy día, el llamado movimiento DIYbio, referido a la nueva tendencia de individuos y comunidades que estudian biología molecular y sintética, y biotecnología, sin estar formalmente afiliados a una institución académica o corporativa (Jorgensen y Grushkin, 2011). Los seguidores de DIYbio buscan la mayoría de sus proyectos como un hobby, a pesar de que algunos de ellos, tienen el potencial para resolver serios problemas globales.

Genspace en Brooklyn es el primer Biohackerspace en los Estados Unidos fundado en 2010 por la bióloga molecular Ellen Jorgenson. Desde entonces, se han abierto más biohackerspaces, como BUGSS (Baltimore Underground Science Space) en Baltimore, MD; BioLogik Labs en Norfolk , VA; BioCurious en Sunnyvale, CA; Berkeley BioLabs en Berkeley, CA; Biotech and Beyond en San Diego, California, y BioHive en Seattle, WA.

Para Kim (2015), el movimiento DIYbio y su pionero, los Biohackerspaces, representan un nuevo ámbito de la alfabetización científica, es decir, hacer la ciencia accesible al público en general. Asimismo, según Patterson (2010) (citada por Kim, 2015), "la alfabetización científica no es entender la ciencia, sino hacer ciencia, ésta capacita a todos los que la poseen para ser contribuyentes activos a su propia atención de salud, la calidad de sus alimentos, agua y aire, sus propias interacciones con sus propios cuerpos y el mundo complejo que los rodea". De allí entonces, el potencial ilimitado de estos espacios de experimentación colectiva.

Por otra parte, a consideración de Kim (2015), el movimiento DIYbio y los Biohackerspaces, a pesar de estar todavía en la etapa temprana del desarrollo, tienen gran potencial para impulsar la innovación futura en la biotecnología y las ciencias de la vida, tratando de transformar a la gente común en científicos ciudadanos, de capacitarlos para encontrar soluciones a los problemas cotidianos y animarlos a compartir esas soluciones entre sí.

Para la parte ecológica de nuestro Eco-Biohackerspace nos basamos en la iniciativa Green Bronx Machine. Green Bronx Machine es una organización multipropósito sin fines de lucro que surgió como iniciativa de Stephen Ritz, un profesor de una escuela secundaria del South Bronx, un área pobre y degradada de New York, que ha generado un gran cambio en la vida y futuro de sus alumnos, cultivando jardines exuberantes que ofrecen alimentos, verdor y trabajo (Chauvin, 2012).

Green Bronx Machine construye comunidades saludables, equitativas y resilientes a través de una educación inspirada, sistemas de alimentos locales y desarrollo de la fuerza de trabajo del siglo XXI. Dedicada a cultivar mentes y cosechar esperanzas, este emprendimiento social plantea un modelo escolar basado en la agricultura urbana, alineado con los indicadores clave de desempeño escolar, crea estudiantes saludables y escuelas saludables para transformar comunidades fragmentadas y marginadas en barrios inclusivos y prósperos (Green Bronx Machine, 2017).

Para Chauvin (2012), el proyecto Green Bronx Machine es una idea simple que ha ayudado a crear esperanza, a desarrollar nuevas habilidades y que incluso, les ha permitido a sus alumnos alimentar a otros como a ellos mismos.

El emprendimiento representado por esta iniciativa es evaluado en cifras aportadas por Guebara (2015):

- Catorce (14) toneladas de alimentos llevan producidas las escuelas que forman Green Bronx Machine.
- 232% creció el índice de asistencia a clases de los estudiantes que participan del programa: pasó del 40% al 93% en promedio.
- 2.200 puestos de trabajo para jóvenes fueron creados en asociación con ONGs y empresas privadas.
- Ningún estudiante repitió el año en los cursos que participaron del proyecto.
- 991.000 visualizaciones a acumulado la presentación de Stephen Ritz en TED.com y YouTube.
- Cien (100), eran las "huertas escolares" creadas por Green Bronx Machine a mediados de 2014 en los cinco distritos de Nueva York.

Adicionalmente, Green Bronx Machine (2017), reporta un aumento del 45% en el índice de aprobación de toda la escuela en los exámenes de ciencias del Estado de New York, junto con una reducción del 50% en los incidentes relativos comportamiento y tiempos fuera de clase por parte de los estudiantes.

El caso particular de Green Bronx Machine, representa un programa de innovación social centrado en ayudar niños con menores oportunidades de desarrollo personal. A través de este emprendimiento, se espera producir los cambios de comportamiento necesarios para resolver los grandes retos de la sociedad, capacitando a la ciudadanía y generando nuevas relaciones sociales y nuevos modelos de colaboración.

Problemática que atiende la innovación

Antecedentes del Problema de Aprendizaje que se busca resolver

En la actualidad vemos que muchas empresas e instituciones educativas a nivel mundial han mostrado una creciente preocupación por el cuidado del medio ambiente. Esta preocupación no es gratuita, muchos indicadores muestran el abuso en la explotación del planeta y la humanidad misma ya está sufriendo los efectos de esa sobreexplotación. Los adultos que están tomando las decisiones importantes al respecto lo están haciendo porque tienen el conocimiento en la materia, sin embargo, hay algunos líderes mundiales que no están sensibilizados con el problema y como consecuencia dudan de su existencia y proponen políticas en contra de la preservación del medio ambiente.

Es labor de las instituciones educativas sensibilizar e instruir a la población desde temprana edad sobre los problemas actuales y futuros del medio ambiente, para que cuando se conviertan en los siguientes líderes estén mejor capacitados para actuar. El calentamiento global y sus causas es un problema para el cual aún ensayamos soluciones o posibles caminos que sin detener el desarrollo económico de las naciones protejan el planeta. Por esta misma razón es importante sensibilizar a los chicos en edad escolar pero también invitarlos a proponer soluciones y nuevos caminos. Dentro de la clase se presentan diversos casos de apatía y desinterés por parte del alumnado respecto a la adquisición de conocimientos, pero se cambia la dinámica ofreciéndoles que participen en la solución de un problema real que los impacta, quizá se pueda dar un giro a la motivación que no encontramos en los salones de clase tradicionales.

Formulación del Problema

¿En qué medida se puede detonar la motivación en el estudiante, a fin de fomentar y desarrollar en éste, la autogestión, autoaprendizaje y competencias tales como el uso de diversas herramientas, las herramientas biotecnológicas, inherentes al trabajo colaborativo, empático con sus pares y el medio ambiente y su propio cuerpo?

A través de la Implementación de un Biohackerspace ecológico, que consiste en un espacio físico de experimentación libre, se busca detonar la motivación en el estudiante, a fin de fomentar y desarrollar en éste, la autogestión, autoaprendizaje, responsabilidad, y competencias tales como el uso de diversas herramientas, las herramientas biotecnológicas, inherentes al trabajo colaborativo, empático con sus pares, el medio ambiente y su propio cuerpo.

Objetivos de la propuesta de innovación educativa

Establecer la relación entre un Biohackerspace ecológico y la motivación intrínseca con respecto a su autogestión, el autoaprendizaje y competencias tales como el uso de diversas herramientas, las herramientas tecnológicas, inherentes al trabajo colaborativo, empático con sus pares, el medio ambiente y su cuerpo por parte de un estudiante de la Preparatoria Campus Estado de México, Ciudad de México, Hidalgo y Querétaro en 2017-2018-2019 .

Objetivos específicos:

- Identificar cambios en las evaluaciones obtenidas por los alumnos que ha interactuado con el espacio.
- Identificar los factores que inciden en la motivación intrínseca.
- Identificar los factores que inciden en la autogestión.
- Identificar los factores que inciden en el autoaprendizaje.
- Identificar los factores que inciden en el uso responsable de herramientas tecnológicas y no-tecnológicas.
- Cuantificar el tiempo dedicado al Makerspace como actividad extra académica.
- Identificar si el espacio biohacker apoyar a la elección de carrera.

Diseño de la investigación

Metodología de investigación educativa

Se realizará una investigación quasiexperimental. Como principales instrumentos se utilizarán las calificaciones obtenidas por los alumnos en actividades selectas, así como encuestas que se enfocarán en la percepción de los alumnos.

Tipo de diseño de investigación

El tipo de estudio que se realizará será mixto específicamente secuencial con datos recolectados en distintos periodos de tiempo cuantitativos a cualitativos.

Población muestra

- 2,400 alumnos de preparatoria bicultural y multicultural del Campus Estado de México.
- 2200 alumnos de preparatoria bicultural del Campus Ciudad de México.
- 1300 alumnos de preparatoria bicultural y multicultural del Campus Querétaro.
- 280 alumnos de preparatoria bicultural del Campus Hidalgo.

Instrumentos de recolección de datos

Encuestas limitadas a una respuesta por alumno por medio de Google Forms en tres momentos del semestre:

Al principio del diagnóstico.

- Conocer expectativas y conocimientos actuales de los alumnos
- Después de primer parcial, seguimiento.
- Para saber cómo se está viviendo el semestre y adecuarlo acorde a ello.
- Al final del semestre, cierre.
- Tener las impresiones de los alumnos y ajustar el programa con base en los comentarios para siguientes implementaciones.

Procedimiento de investigación

En un inicio se aplicó una encuesta diagnóstica a la población de preparatoria mencionada arriba a fin de conocer su nivel de involucramiento con la adquisición de conocimiento. La aplicación de la encuesta será recursiva cada inicio de ciclo escolar en el campus donde se encuentre el Ecobiohackerspace.

Se formarán los equipos de trabajo de acuerdo con la población específica de cada grupo, se plantearán los retos a resolver y se les dejará los paquetes con las herramientas básicas.

Posteriormente se aplicará una encuesta de seguimiento para revisar el avance del proceso motivacional y al final se aplicará una encuesta de cierre y una autoevaluación de los resultados obtenidos.

El proceso de uso del Eco-biohackerspace móvil empezará con pósteres que estarán avisando sobre la ubicación, fecha de comienzo y proyecto a realizar en dicho semestre. Una vez que los alumnos asistan a la primera reunión se les explicará en qué consiste el primer reto que deben lograr, conformarán equipos de 4 a 8 personas, se compartirán fechas límite, se darán instrucciones sobre seguridad y contestarán la encuesta diagnóstica. El reto está pensado a realizarse entre 3 y 4 semanas para dar tiempo a cada campus de utilizar el equipo.

Posteriormente los alumnos estarán trabajando sobre su proyecto con la asesoría de Adolfo Ferrer y otros profesores en diferentes horarios. Una vez concluido el proyecto se procederá a realizar la grabación de los dos intentos que tienen los alumnos para mostrar el funcionamiento de su experimentación. Al momento de darse por terminado el periodo de trabajo en dicho campus se procederá a acarrear el Eco-biohackerspace al otro campus.

Para apoyar en la asesoría de los proyectos se cuenta con el apoyo de Adolfo Ferrer, alumno del ITESM CEM de octavo semestre de la carrera Ingeniería en Negocios y Tecnologías de la Información, que cuenta con LIKS, un club de robótica y programación para niñas y niños que tengan interés en proyectos de ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas.

Resultados preliminares

Para medir el impacto de biohackerspace se desarrolló una breve encuesta de entrada y de salida usando formularios de Google, con los que hemos investigado cómo los estudiantes se sintieron cuando se utiliza la herramienta en el aula o espacio móvil. A continuación, se muestran los gráficos:

Primero se les pidió a los participantes que indicaran sobre su conocimiento previo del movimiento DIYbio, donde casi el 70% de los encuestados dijeron que no sabían. Esto enfatiza la necesidad de promover aún más este tipo de actividades por las razones mencionadas anteriormente.

Luego se buscó conocer su competencia, autogestión y emprendimiento cuando se le preguntó sobre el desarrollo de proyectos por su propia cuenta, la mayoría no lo había hecho y esa es otra razón para seguir motivando estas competencias a través de la existencia de estos espacios.

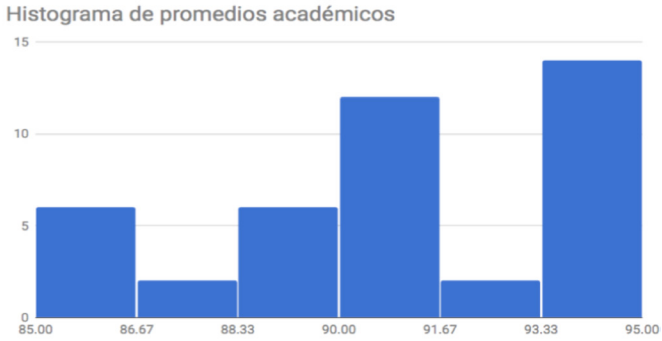
En tercer lugar, se consideró que una razón por la cual no podía ser una gran participación era un prejuicio sobre la seguridad de las actividades en el Biohackerspace, sin embargo; más del 80% consideró que era un lugar seguro.

En cuarto lugar, pidió a los estudiantes que compartieran su promedio. Se descubrió que la mayoría de los participantes tenían un buen promedio de calificaciones. Se buscarán estrategias para promover la inclusión de estudiantes con puntajes bajos.

Figura 1. Respuestas a la realización de proyectos con autogestión y autodirección.

Fuente: Formulario Google, 2018

Figura 2. Respuestas a la pregunta de promedios académicos de los estudiantes participantes



Fuente: Formulario Google, 2018

Finalmente, se le pidió al estudiante que indicara en qué carrera estaban interesados en estudiar. Algunos de los mencionados fueron: Medicina, Ingeniería de Sistemas Informáticos, Ingeniería en producción de música, EIRD, animación y arte digital y Mecánica de Ingeniería.

De esto se puede deducir que espacios como el biohackerspace sirven para abordar las habilidades en el aula, por su directiva de naturaleza, no se permite el ejercicio en el aula tradicional.

Conclusiones preliminares

Los resultados preliminares de la puesta en marcha de los primeros retos han coincidido con las tendencias descritas en el marco conceptual e investigaciones previas. Los estudiantes que se interesan en este tipo de actividades, son los que ya tienen una trayectoria de formación establecida y están sensibilizados a afrontar retos. Es necesario continuar con la metodología de desarrollo del proyecto en los demás campus para establecer la confiabilidad y valides de los resultados obtenidos y dar mayor soporte a las conclusiones; el proyecto por su naturaleza es longitudinal y se espera se incremente el impacto al paso del tiempo

Referencias

Carlson, R. (2017). Wired 13.05: VIEW. [online] Archive.wired.com. Disponible en:http://archive.wired.com/wired/archive/13.05/view.html?pg=2%253ftw=wn_tophead_5 [Consultado 15 Jun. 2017].

Chauvin, S. (2012). Ideas Simples Que Crean Esperanza: Green Bronx Machine. Documento en línea, consultado en mayo de 2017 de: http://www.mujeresdeempresa.com/ideas-simples-que-crean-esperanza-green-bronx-machine/

Green Bronx Machine (2017). Sobre nosotros. Documento en línea, consultado en mayo de 2017de: https://greenbronxmachine.org/about-us/

Guebara, I. (2015). El reverdecer del Bronx. WOBI. Febrero – Marzo 2015. N° 1, volumen 15, p. 68 – 71.

Jorgensen, E. y Grushkin, D. (2011). Trabajar con, no temer, los laboratorios de la comunidad. *Nature Medicine,* 17(4), pp. 411 - 411. Doi: 10.1038 / nm0411-411.

Kim, B. (2015). Biohackerspace, DIYbio y Bibliotecas. Documento en línea, consultado en mayo de 2017 de: http://acrl.ala.org/techconnect/post/biohackerspace-diybio-and-libraries

Capítulo 2. Prácticas pedagógicas de motivación solidaria

Aprendizaje colaborativo-solidario
Una competencia docente transversal

Isabel Hernández Arteaga, Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia
Colombia Pérez Muñoz, Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia
Andrés Felipe Rojas Zapata, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
José Alberto Luna, Universidad Mariana, Colombia

Palabras clave: *aprendizaje colaborativo-solidario; competencias; competencias docentes; docencia; formación profesional*

Introducción

Bajo las nuevas exigencias y necesidades educativas que se hacen manifiestas debido al fenómeno de la globalización, para Hernández, Alvarado y Luna (2015) las competencias devendrían como parte esencial en el proceso de formación de profesionales capaces de responder de manera consciente, creativa, innovadora y pertinente ante las demandas de una sociedad que se encuentra en constante cambio y desarrollo; de modo que, para lograr que este objetivo se dé con eficacia en la formación profesional, es necesario que los docentes de programas de pregrado, sean conscientes de lo que implica el orientar la educación bajo el enfoque de competencias, al tiempo que ellos deben ser competentes, tanto a nivel pedagógico como en el área de conocimiento profesional que pretenden orientar.

Sin embargo, en la praxis educativa actual Gómez y Alzate (2010) analizan el concepto de competencia como un término que se puede vislumbrar más como una moda y un concepto idealista y no como un enfoque mediante el cual es posible orientar el aprendizaje de los estudiantes; ya que su conceptualización resulta ser confusa, ambigua y polisémica, obteniendo así diversos significados. En consecuencia, según Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) su instrumentación se dará de manera errónea, así como su planeación, implementación y criterios de evaluación en el ámbito educativo; razón por la cual, es muy importante que el docente universitario formador de profesionales tenga claridad epistemológica y pedagógica sobre el tema.

A partir de lo anterior, surge la inquietud frente a cuáles son las competencias docentes transversales que los profesores de programas de pregrado como educadores de instituciones de educación superior, deben acreditar para contribuir de manera eficaz a la formación de profesionales competentes que requiere la sociedad y el mundo globalizado en la actualidad, promoviendo el aprendizaje que permita la sana convivencia, es decir el aprendizaje colaborativo-solidario; el cual se convierte en el objetivo de la investigación que permitió reconocer las competencias transversales que deben poseer los docentes de programas de pregrado; teniendo en cuenta la reflexión de Salgado (2006), que si bien existen docentes que poseen al-

tos niveles en su formación académica, siendo especialistas, magísteres y doctores en sus áreas de profundización, no todos cuentan con la formación docente requerida para su desempeño, lo cual se considera una falencia en el proceso de formación profesional en el campo de la educación; porque, el ser un experto en un área de conocimiento, no necesariamente implica tener las capacidades necesarias para orientar el logro de las competencias de sus estudiantes u orientar el aprendizaje de ese mismo saber.

Conceptualización teórica

Las competencias docentes se identifican con el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades, actitudes y prácticas pedagógicas y didácticas que requieren los profesores para desempeñarse de manera idónea en su desempeño y contribuir eficazmente al proceso de formación integral de los estudiantes, en donde se concibe la interrelación dinámica entre teoría y práctica; buscando resolver satisfactoriamente situaciones y realidades a las que se enfrenta permanentemente como educador. Es la razón por la cual, los docentes universitarios, además de ser expertos en su área disciplinar deben estar capacitados en el campo de la pedagogía y las tendencias educativas que marcan la ruta de la formación profesional hacia un mundo más humano y más solidario; es decir deben evidenciar el desarrollo permanente de competencias docentes.

Sobre las competencias docentes transversales, Abadía *et al.* (2015) exponen que las competencias docentes que los estudiantes de ciencias sociales y humanas, resaltan como importantes en sus profesores son: capacidad de fomentar un clima de confianza y tolerancia en el aula; además, fomento del aprendizaje, buen uso de métodos para la enseñanza; mientras que con menor valor señalan la gestión de la docencia y la planificación de la misma; haciendo uso de estrategias que permitan los acuerdos entre los seres humanos, favoreciendo el aprendizaje entre todos, un aprendiza colaborativo-solidario.

Como competencias docentes clave para el ejercicio señala Biesta (2012) la capacidad de trabajar con otras personas, teniendo en cuenta los valores y la inclusión social como medio de fortalecimiento del aprendizaje; la competencia para trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información, corresponde a la habilidad de trabajar con diversidad de saberes y capacidad de acceder a ellos para contribuir a su desarrollo; la competencia de trabajo con y en sociedad, que implica orientar al estudiante en el cumplimiento de la responsabilidad social como profesional para desarrollar competencias que lleven a formar seres humanos comprometidos desde la solidaridad.

Por su parte, el MEN (2014) plantea que existen cuatro esferas fundamentales para una correcta planeación de la enseñanza por parte de los educadores; siendo estas: conocimiento y manejo de procesos investigativos para fortalecer sus conocimientos en pedagogía y metodología, para articular adecuadamente la teoría y la praxis de su campo específico; implementación de los procesos de lecto-escritura en la enseñanza de la disciplina en la que se desempeña; y por último, el conocimiento de las políticas e iniciativas del Es-

tado y las instituciones educativas, para el conocimiento de las necesidades del medio y las actualidades que regulan su ejercicio profesional.

García (2009) hace alusión a otro de los componentes de las competencias docentes, el afectivo; estos autores consideran que posee un impacto considerable en el ejercicio docente, ya que puede modificar el ambiente dentro del aula; por tanto, permite la reflexionar crítica sobre su ejercicio cotidiano en la educación, posibilitando que adopte actitudes propositivas en favor del aprendizaje significativo del estudiante. Señala que las emociones se encuentran íntimamente relacionadas con el pensamiento, la comprensión y la metacognición; de modo que, según se utilice en el campo educativo juegan un papel preponderante que beneficia o entorpece los procesos formativos destacando el aprendizaje colaborativo-solidario.

Los atores consideran que, dicho componente afectivo de las competencias docentes involucra por una parte la habilidad para observar en sí mismo y en las demás emociones, sentimientos y habilidad para exponerlos propositivamente en la interrelación con los estudiantes; habilidades que se consideran fundamentales en la generación de climas propicios para el aprendizaje.

Sobre el tema, Valica y Rohn (2013) refieren que las competencias éticas del docente guardan relación con sus habilidades personales y sociales, que reflejan las características positivas de su personalidad, en el trato que brindan a otras personas y su comportamiento; en el aula de clase se ven a través de la enseñanza humanizadora y en la aceptación docente-estudiante, posibilitando crear comunidad educativa fuera del aula destacando la interdisciplinariedad; que sustenta e incorporan el concepto de interdependencia, como característica unida a la idea de aprendizaje colaborativo solidario. También, relacionan este concepto con las comunidades de aprendizaje, para el desarrollo de las cuales es relevante la colaboración de los par-ticipantes. Complementan Soininen, Merisuo-Storm y Korhonen (2013) que las competencias éticas del docente están relacionadas con la responsabilidad de los educadores para internalizar los preceptos morales que demandan sus funciones.

Medina, Domínguez y Medina (2010) exponen que las competencias de mayor incidencia en la calidad del acto formativo son: investigación e innovación en busca de mejorar la calidad de la docencia, la identidad profesional, la planificación del ejercicio docente, la tutoría, la capacidad de comunicación, y la capacidad evaluativa. Según esta reflexión, Hernández, Alvarado y Luna (2015) observan que el primer paso para formar profesionales investigadores creativos e innovadores es abrir el ejercicio del profesor universitario hacia estas competencias docentes, a través de las cuales es posible incentivar al estudiante a descubrir y a conocer lo desconoci-do, a hacer cosas distintas y originales, que asuman riesgos en busca, no una res-puesta a un problema, sino múltiples respuestas para profundizar en el conocimiento.

Otra competencia cardinal que debe desarrollar el docente universitario en la era de la posmodernidad, es el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como lo menciona Beneitone (2007), que estos sistemas tecnológicos son causa principal del aceleramiento en la produc-

ción de conocimiento y de los procesos de aprendizaje. Al respecto, Beata (2014) señala que los jóvenes de la postmodernidad nacen y crecen en la era de la internet, por lo que pueden ser reconocidos como "nativos digitales"; de modo que las nuevas tecnologías no solo están ajustando el curso de la educación, sino que también influencian la manera en que las personas piensan y aprenden. Tal como lo menciona Tirado, Gómez y Aguaded (2011), la comunicación virtual por su capacidad de integración del lenguaje escrito y hablado, unido a características propias como la deslocalización, ubicuidad, capacidad de dispersión, asincronía o sincronía, resulta un medio especialmente adecuado para el aprendizaje colaborativo.

Con la intención de realizar mayor precisión sobre las competencias docentes, es pertinente mencionar la clasificación que realiza Castillo (2010) sobre esta temática, quien las divide en seis grandes grupos:

Grupo 1. Vincula las competencias en la disciplina, relacionadas con la capacidad de analizar problemas y fenómenos de manera significativa, mediante aprendizaje ¿s que implique la colaboración y el trabajo mutuo.

Grupo 2. Considera las competencias en la organización de los contenidos, es decir la praxis pedagógica, no sólo implica organizar contenidos a enseñar, sino también prever la práctica de la enseñanza desde estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo.

Grupo 3. Refiere las competencias relacionadas con la variedad del aprendizaje, si bien en el marco de las competencias es responsabilidad del estudiante tomar un rol activo en su aprendizaje, no deja de ser responsabilidad del docente, ya que es el orientador del mismo; por tanto, las estrategias propuestas son desde lo promoción de lo humano.

Grupo 4. Competencias relacionadas con el uso pedagógico de las TIC, ya que ellas en la universidad del siglo XXI, replantean la relación entre los procesos educativos tanto a nivel espacio-temporal como en la acción de enseñanza-aprendizaje; donde deben promoverse el aprendizaje entre todos.

Grupo 5. Competencias de evaluación, actualmente el estudiante es quien elabora, interpreta, cuestiona, analiza el conocimiento y lo estructura como aprendizaje; su función no es dictar clase y dictaminar si aprendieron lo que él enseñó. Está la auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación, es decir responsabilidad colaborativa.

Grupo 6. Competencias éticas en la acción educativa, en la formación profesional es necesario revalorizar los aspectos éticos y culturales que la caracterizan, a partir de la interdisciplinariedad, para entender el devenir global del mundo.

Pérez y Goncalves (2013) plantean las competencias profesionales que todo docente debe poseer como un recurso para desarrollar su identidad profesional. El desarrollo e implementación de competencias transversales en la formación de profesionales, en todos los niveles y en los diferentes énfasis y programas de formación, a decir de Beltrán (2011) se configuran como respuesta a las necesidades de la sociedad actual; esto teniendo en cuenta que las competencias transversales no pueden suplantar las competencias específicas, pues su desarrollo con respecto a estas últimas tiene un carácter complementario e integrador.

En este análisis es necesario retomar la definición que Delors (1996) realiza sobre los cuatro pialares de la educación. Primero, con respecto al pilar de saber conocer, refiere que en éste se relacionan habilidades que le permiten al sujeto aprender conocimientos en áreas o saberes determinados y saber cómo aprovecharlos; es decir, aprender para la vida. Segundo, el pilar del saber hacer, corresponde a la capacidad de un individuo para hacer frente a las situaciones que hacen parte de la vida cotidiana del sujeto, llevando a la práctica todos los conocimientos que posee tanto a nivel social, personal y profesional. Tercero, el pilar del saber ser, hace alusión a aspectos que posibilitan al sujeto cultivar su personalidad con cualidades como: responsabilidad, autonomía, autocuidado y buena comunicación. Cuarto, frente al pilar del saber convivir, corresponde a todas aquellas actitudes y comportamientos que propenden lograr una sana convivencia y la búsqueda de ambientes de paz.

Por su parte Johnson y Johnson (1999), el aprendizaje colaborativo es "un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo". En otras palabras, involucra un proceso en el que todos los miembros de una comunidad trabajan en equipo y se sienten comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una dependencia positiva que no conlleva a la competencia. El aprendizaje colaborativo-solidario contiene métodos de trabajo entre varios sujetos relacionados de alguna manera entre sí y no en un grupo cerrado, donde se comparte la autoridad y la responsabilidad.

Para implementar el aprendizaje colaborativo-solidario es indispensable compartir vivencias y conocimientos, y tener unos objetivos comunes, como relacionarse con sujetos que tengan intereses comunes o querer practicar en lo que se está aprendiendo. "Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar" (Gros, 2000). Es decir, los participantes tienen la autonomía en tomar sus propias decisiones y crear sus propios criterios. Crook (1998) deriva el significado del aprendizaje colaborativo-solidario del principio de construcción de conocimiento lo cual hace referencia a la acción de compartir objetivos cognitivos comunes entre los participantes y que el resultado alcanzado no sea la simple ampliación de la información sino su elaboración, reformulación y construcción conjunta entre los participantes.

El aprendizaje colaborativo impone e impacta un importante componente social del aprendizaje que hace referencia a lo que en la psicología social se conoce como zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky (1988). Este concepto expone la distancia que existe entre lo que el niño puede hacer y aprender por sí mismo y aquello para lo que necesita la ayuda de una persona mayor o tutor. Según el autor, es en esta zona donde se desarrolla el aprendizaje y tiene relevancia tanto de aprendizaje autónomo como Aprendizaje-colaborativo. Según Piaget, se basa en la idea de un individuo que aprende al margen de su contexto social que es un factor determinante para el aprendizaje colaborativo-solidario.

Las investigaciones en aprendizaje colaborativo son múltiples ya que cada autor describe experiencias en la aplicación de este enfoque. Gross

(2007) sustenta que la mayoría de investigaciones han dado una visión superficial de la colaboración, fundamentándose en estudios cuantitativos que dan una visión que no tiene en cuenta el contenido de interacción y consecuencias en el aprendizaje de los sujetos. La ventaja del aprendizaje colaborativo-solidario es que favorece procesos de autonomía en el aprendizaje.

Metodología

La investigación se desarrolló siguiendo los lineamientos del paradigma cualitativo, que a decir de Bonilla y Rodríguez (1997) pretende acercarse a una realidad social para explorarla, describirla, interpretarla y comprenderla, basándose en la percepción subjetiva de la realidad de los sujetos que hacen parte de un contexto específico; cuya utilidad radica en que la realidad se crea a través de la interacción del sujeto con el entorno, por lo que nace de la significación de las diferentes percepciones que los individuos obtienen de las múltiples situaciones en que se desenvuelven.

El enfoque hermenéutico orientó el proceso investigativo, que a decir de Hoyos (2012) llega a la comprensión de los hechos a través de la interpretación de los sentidos, los cuales solamente se pueden estructurar a través de aquellos que obran en el contexto objeto de estudio. En efecto, este enfoque posibilitó reconocer las competencias docentes de los profesores de programas de pregrado. El método de investigación que se empleó fue el etnográfico, que según Martínez (2011) y Angro-sino (2012) buscó analizar, interpretar y comprender las prácticas de personas que hacen parte de un mismo contexto o de individuos que por sus estilos de vida son semejantes; es el caso de los docentes a quienes los unen: su profesión de psicólogo, sus funciones como docente, su preocupación por la formación de profesionales en este campo, entre otros.

La población objeto de investigación corresponde a docentes de programas de pregrado de dos universidades de la ciudad de Pasto, Colombia. Formaron parte de la muestra docentes que cumplieron los criterios de inclusión: ser docente, magister o doctor en el campo de las ciencias sociales y humanas, tener una experiencia de mínimo tres años como docente universitario y aceptar participar voluntariamente en el estudio.

La entrevista no estructurada que exige la revisión de las perspectivas paradigmáticas de la investigación cualitativa, fue la técnica de recolección de información, permitió llegar al grupo de docentes y de manera individual indagar sobre sus concepciones, opiniones, prácticas y actitudes sobre las competencias docentes, enfocándose sobre las categorías de análisis del estudio; cuyos resultados permitieron la interpretación y comprensión de lo dicho y sentido por los docentes. La información se organizó, codificó y sistematizó mediante matrices de categorías inductivas y los resultados se interpretaron y comprendieron a través de la técnica de triangulación, que según Béricat (1998) utiliza diferentes visiones sobre el objeto de estudio, siendo tres los puntos de vista: la teoría previamente revisada sobre el tema, la información recolectada y el punto de vista del investigador como constructor principal de los hechos y el dador de sentido y significado a las relaciones establecidas.

Resultados

A continuación, se sintetizan las concepciones de los docentes objeto de investigación sobre: concepto, importancia y competencias docentes transversales requeridas para un desempeño de calidad en el ejercicio de la docencia.

Tabla 1. Síntesis: concepción del docente de programas de pregrado sobre competencias transversales.

Criterios	Concepción del docente
Concepto	– Le permiten solucionar situaciones metodológicas en la enseñanza. – Le dan sentido a la vocación, todo docente debe desarrollarlas. – Son las competencias integrales para la formación del estudiante de pregrado que sirva a la sociedad. – Estas competencias sirven para transmitir el conocimiento. – Motiva al estudiante a ser el artífice de su aprendizaje. – Garantizan al docente psicólogo que está haciendo las cosas bien. - Las personas que saben un conocimiento ellas saben transmitirlo, sin necesidad de la pedagogía. – Saber un tema no es garantía de saber transmitirlo eficazmente, entonces se requieren competencias desde la didáctica o docentes. – Son la ética de la profesión y despiertan interés en el estudiante.
Importancia	– Fundamentales para los docentes en el proceso de interacción con los estudiantes; son clave para la enseñanza y la promoción de humanidad en la educación, desde el principio de solidaridad. – Se enfocan a organizar un clima adecuado para los procesos de enseñanza, un clima de colaboración mutua.
	– Tienen en cuenta la inclusión social, ayudando en su aprendizaje colaborativo-solidario para construir sociedad. – Conllevan una formación integral, haciendo del profesor un buen docente muy responsable del proyecto de vida de sus estudiantes. – Le permiten al docente adquirir el conocimiento pedagógico, por lo cual es importante saber todo este tipo de cosas, para poder orientar de manera adecuada la transmisión de conocimientos.
Competencias desarrollo de aprendizaje colaborativo-solidario	– Conocimiento y manejo de la teoría y la práctica pedagógica. – Investigativa. – Desarrollo de pensamiento crítico. – Comunicativa. – Manejo de una segunda lengua. – Uso de las TIC. – Trabajo en equipo colaborativo-solidario. – Desempeño ético. – Flexibilidad. – Destaca el desarrollo humano. – El sentido de humanidad. – El ser humano solidario. – El ser humano los grupos, las comunidades, la sociedad. – La cooperación construye sociedad.

Fuente: construcción propia a partir de los resultados de la investigación.

Discusión

Sobre el concepto de competencias docentes transversales.

Denominadas también genéricas, los docentes objeto de investigación no llegan a esbozar una definición, simplemente las relacionan con elementos de su quehacer en la formación de profesionales en ciencias sociales y humanas, como solución a problemas metodológicos y motivadores del aprendizaje; pero además, conceptúan que las competencias docentes transversales ayudan a "transmitir el conocimiento" o que "quien tiene el conocimiento disciplinar saben transmitir dicho conocimiento, no relacionan con estrategias que promuevan el aprendizaje colaborativo."

Como se puede apreciar, no existe claridad ni unicidad respecto de su concepto, siendo un tema de mucha complejidad, según Morales y Cabrera (2012), la complejidad es tal, que explica por qué es poco posible acordar un concepto o un conjunto mínimo equivalente de competencias docentes, para facilitar el trabajo formativo, pero es claro que las competencias docentes transversales abarcan diferentes niveles: individual, intrapersonal, social y sistémico y complejo y transdisciplinar.

Contrario a estos criterios en la conceptualización de los docentes, Beltrán (2011) configura las competencias transversales como respuesta a necesidades de la sociedad y de la educación; señala que las competencias transversales no suplantan las competencias específicas, por el contrario, tienen carácter complementario e integrador. El MEN, en el Decreto 3963 (2009), define las competencias transversales o genéricas como aquellas necesarias para el adecuado desempeño profesional, independientemente de la formación profesional.

Frente a este tópico, las competencias transversales para Beneitone (2007) son elementos comunes que pueden aplicarse en cualquier profesión, como: capacidad de aprender, tomar decisiones y comunicarse asertivamente. Es muy importante unificar criterios respecto del concepto de competencias docentes en la universidad, ya que Esteban y Menjívar (2011) establecen que no hay coherencia entre la visión del docente en cuanto al desarrollo de sus competencias docentes y la visión que tiene el estudiante. Los docentes, mantienen la tendencia de autoevaluarse mejor de cómo los ven los estudiantes.

Respecto de la importancia de las competencias docentes transversales

Los docentes reconocen que ellas son fundamentales en el quehacer de la docencia y para una formación profesional de calidad, para crear climas adecuados de aprendizaje, destacan su importancia en la inclusión educativa, en la formación integral y en la formación pedagógica del docente. Son elementos comunes en las respuestas de los docentes que no dejan ver con claridad su concepción al respecto, son respuestas generales y muy vagas para el contexto investigativo, si se tiene en cuenta lo expresado por Nocito (2008) que las miradas se dirigen hacia las competencias docentes transversales del maestro en el ámbito profesional. Siempre han sido necesarias

e importantes, sin embargo, la función de formar en competencias docentes al docente universitario no se registra significativamente en la producción académica; hasta el momento, se ha visto superada por el ámbito teórico.

Potenciar el desarrollo de las competencias docentes transversales en el profesor universitario, favorece la solución a varios de los múltiples problemas en el aprendizaje, a contestar complejas inquietudes del docente en su quehacer y coadyuva institucionalmente a ofertar servicios educativos de calidad que promuevan el sentido humano, la construcción de sociedad y los principios de cooperación entre los estudiantes. Por la importancia del tema vale la pena anotar los cuatro componentes básicos de las competencias que es posible contextualizar para las competencias docentes transversales; a decir de Calichs (2006) enfatiza en el saber hacer o competencia metodológica, desde la cual aplica conocimientos a situaciones propias de su desempeño como docente universitario, sin descartar las competencias propias del conocer, del ser y del convivir en sana convivencia desde procesos de cooperación mutua.

Competencias docentes transversales para el desempeño del profesor de programas de pregrado en ciencias sociales y humanas

En este aspecto, los docentes objeto de investigación señalaron las siguientes competencias, en orden de prioridad:

Competencia: teoría y práctica pedagógica

Señalan los docentes que la teoría y la práctica de la pedagogía, la didáctica y las estrategias de enseñanza, son necesarias en el desempeño del docente responsable de la formación profesional del psicólogo, pero son conscientes que no tienen dicha formación en su perfil profesional, pues son profesionales con postgrados (especializaciones, maestrías y doctorado) en esta área del conocimiento o en temas afines, de los 13 docentes que conforman la muestra, solamente dos tienen maestría en programas de educación. Cuando priorizan el manejo de la teoría y la práctica pedagógica, hacen señalamientos como:

- La pedagogía es la ciencia de la educación y la didáctica la forma transmitir conocimiento.
- Enseña copiando parámetros de quienes fueron sus docentes en la universidad.
- El enfoque de competencias es la formación para la competitividad en el mercado laboral.
- El docente es el responsable del aprendizaje del estudiante.
- La lectura analítica, el trabajo en grupo y las guías de trabajo, son sus estrategias didácticas.
- Necesitan capacitase en pedagogía y didáctica porque no saben transmitir el saber.
- El logro de objetivos se mide en la evaluación.

Estos señalamientos y preocupaciones evidencian la falta de claridad respecto de la implicancia de la pedagogía y la didáctica en su desempeño docente. Al respecto Arboleda (2011) aclara que la competencia en pedagógica y

didáctica, corresponde al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que el docente debe poseer para intervenir de manera eficaz en la formación integral del profesional; señala que el carácter de la competencia lo define la naturaleza del contexto en el que actúa. Considera que existen unos mínimos que todo docente debería poseer para desempeñarse en el complejo entorno de la formación del estudiante.

El MEN (2014) refiere que todo profesor debe tener conocimientos actualizados y pertinentes en el campo de la pedagogía y la didáctica, para observar reflexivamente su objeto de estudio, -la formación profesional del estudiante- en relación con el concepto de educación como un fenómeno sociocultural y específicamente humano. Los docentes entrevistados le dan importancia a la teoría y práctica pedagógica, pues ella involucra la didáctica, estrategias, técnicas y recursos, que en conjunto permiten el desempeño profesional docente como orientador del aprendizaje de manera idónea; pues un educador sin conocimientos, vivencias y experiencias pedagógicas, no puede ser considerado como tal. Al respecto puntualiza Salgado (2006) que ser experto en un área del conocimiento, no necesariamente implica tener capacidades necesarias para orientar el logro de las competencias en los estudiantes u orientar el aprendizaje de ese mismo saber. Los conocimientos y prácticas pedagógicas en su quehacer docente le permiten altos estándares de desempeño profesional, denotando coherencia entre saber y hacer.

Los docentes observan que requieren implementar diferentes estrategias didácticas para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, no tienen claridad en el concepto de pedagogía y didáctica, por tanto, tienen dificultad en su práctica. Sobre el tema Castillo (2010) señala que el docente debe fundamentar su quehacer en la praxis pedagógica, antes que preocuparse por transmitir conocimiento, planear la forma cómo orientar y acompañar el aprendizaje en los estudiantes, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizajes; siendo este un factor que influye directamente en el proceso de la formación profesional. Bozu (2010) considera que esta competencia docente es un indicador de calidad de los procesos formativos realizados por los docentes.

Por su parte Hernández, Recalde y Luna (2015), argumentan que el docente al desarrollar estrategias didácticas debe saber que, la formación parte del hombre y termina en el hombre, y que, la formación profesional es acción-comunicación entre humanos y tiene como fin la personalización y socialización del hombre; principios que el profesor universitario debe evidenciar en su ejercicio docente.

Hace parte de esta competencia el tema de la evaluación, necesaria para realizar una estimación objetiva del avance del estudiante y el logro de sus competencias. Sobre el tema Castillo (2010), refiere que si bien, es el estudiante quien organiza, interpreta y analiza la información para convertirla en aprendizaje, la labor del educador no será medir qué tanto conocimiento ha adquirido o si logró el objetivo; sino, enseñar distintos métodos de evaluación, para que sean los estudiantes quienes evalúen sus desempeños; es decir, orientar la competencia de autoevaluación permanente.

Los docentes entrevistados no evidencian en su perfil la formación pedagógica. Añade el autor que, la capacitación y actualización pedagógica del

docente está vinculada con la capacidad del educador para manejar y abordar críticamente el desarrollo de la disciplina objeto de su quehacer docente, e igualmente, el dominio de los conocimientos y habilidades prácticas que hacen parte de la misma. El docente ha de ser experto en la disciplina y en el manejo teórico y práctico de la pedagogía.

Competencia investigativa

En esta competencia los docentes indican que:

- La competencia investigativa es muy importante, docente que se respete es investigador, caso contrario es repetidor del conocimiento.
- Generar conocimiento es objetivo de la educación superior y es mediante la investigación.
- Desarrollar investigación permite actualización al impartir conocimiento.
- Investigar posibilita discusión académica y aporta al avance de la ciencia y la cultura.
- Quien investiga es capaz de aportar a la solución de los problemas existentes.
- El docente investigador es ejemplo para los estudiantes y motiva en ellos espíritu reflexivo, creativo e innovador.

Los docentes consideran la investigación una de las principales competencias del docente universitario; en igual sentido el MEN (2014) la reconoce eje fundamental en el ejercicio del docente universitario, ya que fortalece sus conocimientos en nuevos saberes, a la vez que desarrolla competencias de creatividad e innovación en su quehacer docente. Los entrevistados señalan que investigar permite despertar el espíritu, creativo e innovador, sobre lo que Hernández, Alvarado y Luna (2015), concuerdan en que solamente el docente investigador es capaz de despertar en sus estudiantes las ganas de conocer, de ir más allá de lo próximo, de desvelar el conocimiento, de buscar múltiples respuestas a los problemas existentes, de dar respuesta a las preguntas planteadas, de innovar lo existente.

Autores como Medina, Domínguez y Medina (2010) señalan como cardinal que el docente sea investigador, porque es capaz de crear e innovar estrategias que le permitan orientar el proceso de aprendizaje; mejorando significativamente su ejercicio docente. Advierte Delors (1996) que esta competencia reviste al docente de autoridad desde el conocimiento mismo, que procura la enseñanza; debido a que él a través del ejercicio y desarrollo de la competencia investigadora, deja de ser repetidor de los saberes creados por otros, para convertirse en creador de su propio conocimiento y aportante al desarrollo de la ciencia y al avance de la sociedad; desde donde es posible argumentar su discurso académico a partir de su experiencia investigativa.

Competencia: pensamiento crítico

Al respecto los docentes de pregrado refirieron que: pensar críticamente es una competencia transversal de todo profesional; además de pensamiento crítico el docente debe ser reflexivo, creador y solidario. Es claro que un docente con pensamiento crítico procura el desarrollo de éste en sus estudiantes desde estrategias de aprendizaje colaborativo-solidario. Están se-

guros que, el pensamiento crítico saca al estudiante del aula de clase para comprender el contexto del hombre sociable; llegando a ser crítico de su desempeño profesional y sienta postura ante los hechos.

Una competencia determinante en la formación profesional del siglo XXI, por tanto, una competencia obligada para el docente; implica capacidad para leer reflexivamente, buscando comprender lo expuesto en los textos, identificando perspectivas y juicios de valor, para darle sentido global estableciendo relaciones entre enunciados.

Esta competencia es reconocida por Flórez (2010) y Causado, Santos y Calderón (2015), como una competencia transversal necesaria para todo tipo de aprendizaje y conocimiento. Confirman lo expresado por los docentes cuando señalan que, ella contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento en el aula y en la vida, que permite el desarrollo de capacidades de investigación, creación e innovación.

El docente de pensamiento crítico induce al estudiante a impregnarse del contexto, sacándolo del aula y transportándolo a reconocer la realidad. Al respecto Facione (2007), define el pensamiento crítico como un fenómeno humano que impregna todo y tiene propósito. Hace hincapié en la necesidad de formar estudiantes que se caractericen no solo por su habilidad cognitiva, sino por su manera de enfocar la vida. Idea ratificada por Paul y Elder (2005) quienes aseveran que, pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento para mejorarlo. Esta competencia permite despertar en el profesional la curiosidad para explorar, investigar y desarrollar agudeza mental y pasión por la búsqueda de la razón y capacidad de comprender tanto a las personas como el medio que los rodea, dando posibilidad de realizar procesos de análisis, interpretación y transformación positiva a las relaciones con sus semejantes. Se crea pensamiento crítico desde la comunidad misma, desde el grupo desde el crear conocimiento cooperativamente.

Los docentes aseguran que un educador de pensamiento crítico, reflexiona sobre su propio desempeño y acción; afirmación reforzada por Kabalen (2012), que considera el pensamiento crítico como competencia básica que debería ser parte del currículo, para aportar a la formación del estudiante y al desempeño de los profesionales, incrementando su motivación autoestima y autoaprendizaje. Quien tiene pensamiento crítico no acepta fácilmente los hechos, sienta postura sobre los hechos siempre en favor de la comunidad.

Competencia comunicativa

Los docentes identifican tres sub-competencias docentes transversales que deben poseer los profesores de programas de pregrado: Primera, comunicación asertiva: señalan que la docencia no existe sin comunicación asertiva, en la cual el diálogo dinamiza la interacción docente-estudiante. Este tipo de comunicación es abierta, franca, se da en ambiente de respeto y procura acuerdos. Segunda, comunicación escrita: el docente universitario debe escribir correctamente, para comunicarse con actores del contexto académi-

co, pues la escritura hace circular el pensamiento, siendo una estrategia de enseñanza-aprendizaje que fortalece la pedagogía. Tercera, manejo de un segundo idioma: vital en un mundo globalizado; la literatura y producción en la disciplina se encuentra generalmente en inglés; el docente para estar actualizado en los avances de la ciencia y la sociedad debe evidenciar esta competencia o deja de ser eficiente en su contexto como docente.

Sobre la comunicación asertiva, Rengifo (2014) identifica la efectividad y la claridad como cualidades de esta comunicación, requeridas en la relación docente-estudiante. Un docente debe comunicarse con el estudiante en el momento y lugar oportuno, con las palabras precisas para procurar aprendizaje significativo. Comunicación y asertividad tienen íntima relación.

Abadía, et al (2015) resaltan el valor de la comunicación asertiva en la docencia de ciencias sociales y humanas, dado el carácter de este campo, que se comprende en lo indicado por Crespo (2011) una comunicación asertiva permite interacción entre personas, respetando el derecho a la palabra, posibilitando el conocimiento mutuo y un espacio de comprensión. Su importancia radica en la apertura de espacios para compartir y crear saberes colaborativamente.

Por su parte la comunicación escrita es una de las competencias genéricas que para el MEN (2014) facilita procesos idóneos de orientación profesional mediante la cual el docente universitario se comunica con el sector educativo en relación con su quehacer como formador de profesionales; con la comunidad académica sobre sus aportes a la disciplina objeto, organizando su discurso disciplinar; con el contexto institucional al que pertenece, dejando evidencia de su comunicación. Al respecto, Patiño (2006) entiende esta competencia como epistemología del conocimiento.

La comunicación fortalece la cultura académica centrada principalmente en la argumentación, discusión, reflexión y registro; elementos básicos en la producción del conocimiento como fenómeno educativo y relacionamiento pedagógico. Pertuz, Perea y Mercado (2007) consideran la escritura un proceso individual que necesita la cooperación de otros, que está influenciado por el contexto y moviliza procesos cognitivos y metacognitivos; siendo de gran importancia como competencia transversal docente.

Su utilidad según Mirr (2008) se encuentra en el incremento de bases de datos para búsqueda de información en sus áreas de profundización en idiomas diferentes al nativo. Como lo señalan los docentes entrevistados esta competencia está ligada la capacidad de lectura crítica, que a decir de Serrano y Madrid (2007) para el docente es necesario obtener el mayor provecho de la acción educativa, para trabajar textos en otro idioma y abrir espacios académicos de discusión sobre temas propios de la formación profesional. Actualmente ha crecido la exigencia de evidenciar la competencia de un segundo idioma en la universidad.

Competencia: uso de las TIC

En esta competencia los docentes son conscientes de la necesidad de su uso pedagógico, al respecto señalan: El docente universitario debe estar capa-

citado en el uso pedagógico de las TIC pues debe ser parte de la sociedad del conocimiento y la información y sus estudiantes se reconocen nativos digitales, por tanto, el docente tiene la obligación de utilizarlas como recurso pedagógico.

Para García, Basilotta y López (2014), la pedagogía actual debe apostar por permitir a los estudiantes mayor libertad para expandir su forma de pensar fuera de lo convencional y las metodologías de aprendizaje colaborativo-solidario que generen entornos de aprendizaje que atiendan a estas inquietudes. Las TIC entraron a la educación y están allí para quedarse, el docente tiene la responsabilidad de utilizarlas para crear ambientes de aprendizaje. Se requiere su uso en la formación de profesionales para ser parte de la sociedad del conocimiento.

Al respecto la UNESCO (2013) critica los modelos educativos diseñados para satisfacer las necesidades y retos de una sociedad muy diferente a la sociedad del conocimiento; poniendo en cuestionamiento qué es lo que se debe enseñar y cómo se debe aprende. Marqués (2013) expresa que el reto de la enseñanza es saltar los linderos de la educación tradicional para dar paso a los significantes de la vida en la sociedad; esto es posible desde el aula de clase, donde aprender "de y con" las TIC, favorece la motivación del estudiante e incentiva sus intereses por conocer y aprender, al tiempo que beneficia la implementación de metodologías donde el estudiante adopta un rol activo y colaborativo-solidario.

Sobre el uso pedagógico de las TIC identificado por los docentes objeto de esta investigación, Tello y Cascales (2015), plantean el potencial que tienen las TIC en el proceso de enseñanza desde la comunicación; que para España y Canales (2013), depende en gran medida del docente y de sus renovados procesos de enseñanza mediados por las TIC. Conviene desarrollar estrategias para buscarlo de manera cooperativa en el aprendizaje.

Los docentes consideran que las TIC en la actualidad se constituyen innovación en el campo educativo, idea corroborada por Gómez y Macedo (2010) para quienes las TIC son una innovación educativa del momento y permiten a los docentes y estudiantes cambios necesarios en el quehacer del proceso de enseñanza-aprendizaje; facilitando el acceso a la información requerida para orientar el aprendizaje colaborativo-solidario y se adaptan con facilidad a nuevas estrategias didácticas que estimulan el aprendizaje entre todos. Complementa Claro (2010) reconociendo a las TIC como herramientas que forman parte de los componentes curriculares como recursos pedagógicos que vinculan mediante procesos de cooperación.

Competencia: trabajo colaborativo-solidario

Los docentes se refieren a esta competencia como muy necesaria en la educación, argumentan que en la actualidad la sociedad y particularmente el mundo laboral valora el trabajo en equipo; debido según Torrelles et al (2011) al cambio que experimentan las organizaciones respecto de un trabajo más colaborativo-solidario en la consecución de resultados; las metas a cumplir han aumentado su complejidad haciendo que su resolución

individual se difícil de lograr de forma individual. En la educación, la tendencia es hacia la formación integral, que requiere la participación de todos los actores de la institución para lograrlo, teniendo en cuenta las múltiples dimensiones del ser humano rescatando las estrategias para fortalecer el aprendizaje colaborativo-solidario.

Consideran los docentes objeto del estudio que, el aprendizaje es más eficaz cuando es compartido, es decir, en equipo de trabajo colaborativo-solidario, considerado éste como una entidad compleja, dinámica y adaptable, integrada en un sistema igualmente complejo, que tiene en cuenta al individuo, al equipo y a la organización. Autores como Allen (2006) ponen en evidencia el carácter multidimensional de esta competencia docente, vista como combinación de saberes, técnicas, actitudes, dispositivos, habilidades, destrezas, valores y comportamientos que tienden hacia la cooperación en el aprendizaje.

El trabajo en equipo cooperativo según dicen los docentes forma mejores personas, ciudadanos y profesionales; idea corroborada por Sarasola (2000) que la define desde una lógica de acción integradora en el contexto de la vida real o escenario profesional, que le da el carácter de transversal para todas las profesiones. Gonzáles, Gonzáles y Vicencio (2014) las piensan como importantes por su relevancia en el acto educativo, específicamente en la formación de ciudadanos responsables. Trabajo colaborativo-solidario es la competencia docente que permite la interacción que se establece entre el estudiante y el docente o entre el estudiante con los otros sujetos que aprenden.

Montse y Pérez (2013) afirman que el trabajo colaborativo-solidario es un ingrediente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todas las estrategias didácticas innovadoras incorporan el aprendizaje colaborativo-solidario como m experiencia en la que el sujeto aprende y se forma como persona, siendo coherente con la esencia educativa respecto del desarrollo de la capacidad mental de los seres humanos y se encuentra en el proceso de socialización, organización y cooperación entre iguales.

Competencia: adaptación y flexibilidad

Los docentes entrevistados, destacan la adaptación y flexibilidad como competencias transversales que debe poseer el docente universitario, siguiendo las tendencias de la educación en el siglo XXI, se conoce como la habilidad para adaptarse y trabajar de manera eficaz en diferentes y variadas situaciones y con personas y grupos diversos; supone comprender y valorar las posturas adaptando el propio enfoque a medida que se requiera y aceptar los cambios necesarios.

Collis y Moonen (2011) la asumen como una competencia docente que admite ofrecer al estudiante situaciones flexibles que le otorgan autonomía en el proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta que una de las características de la educación actual es la flexibilidad, la competencia de docente viabiliza la oportunidad a los estudiantes de decidir cómo, cuándo, dónde y con quién llevar a cabo las actividades de formación profesional. Sobre la

competencia de adaptación al medio es necesario recordar que el docente es de mente abierta. Señala Villalonga (2016) que precisamente es la flexibilidad y la adaptabilidad de los sistemas de Educación los que permiten estados de satisfacción por parte del estudiante.

Competencia: ética

Los docentes la refieren como un aspecto importante en su desempeño como docente universitario, pues consideran que ser testimonio de vida y de trabajo ético, que evidencia respeto, justicia, tolerancia, honestidad, entre otros, es de mucha valía y guarda una gran significación en su vida. Al respecto de esta competencia Castillo (2010) expone que los docentes deben poseer un conjunto de características individuales para realizar su labor eficazmente, entre ellas: actitudinales, que incluyen el respeto, la tolerancia, el trato justo y la honestidad.

Valica y Rohn (2013), refieren que las competencias éticas del docente tienen que ver con su comportamiento personal y social; ellas le dan autoridad moral frente a sus estudiantes, quienes lo consideran un ejemplo a seguir. Son transversales porque tienen implicación en todas las dimensiones de la formación humana. Anotan que la educación es desde lo humano, por tanto, debe propiciar el desarrollo de valores, de los que el docente es testimonio; de modo que, es necesario que el docente posea esas cualidades en su propio ser para posteriormente poderlas inculcar en los estudiantes.

En este aspecto, Soininen, Merisuo-storm y Korhonen (2013) mencionan que en el marco de las funciones docentes están el conocer, internalizar y comunicar los alcances que en lo ético tiene el ejercicio de su profesión. Un docente ético tiene el respeto y la admiración de sus estudiantes.

Competencia sobre desarrollo de la afectividad

A decir de Sabogal (2012), la dimensión afectiva de las personas es la capacidad y la necesidad de recibir y expresar afecto. Para autores como García (2009), este aspecto juega un papel primordial en los escenarios académicos; modifica los ambientes en los que se desarrolla el aprendizaje. Sobre este factor, uno de los docentes en sus respuestas hizo alusión al mismo, diciendo que es necesario que el docente muestre buenas actitudes ante sus educandos para establecer relaciones de confianza entre ellos. Argumenta el autor que, la consideración hacia las personas, incluye la proximidad con el estudiante, el respeto en el trato mutuo, el intercambio de experiencias personales, generando lazos fraternos entre todos los actores del acto educativo.

Conclusiones

Las competencias docentes transversales corresponden al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades, actitudes, práctica y valores que los docentes universitarios, en este caso particularmente de programas de ciencias sociales y humanas debe poseer como un medio para llevar a cabo de manera idónea su función docente; a la vez, desarrollar su

propia identidad como docente universitario, contribuyendo eficazmente al proceso de formación integral de los profesionales en la interrelación entre teoría y práctica; buscando resolver las inquietudes, problemas y necesidades presente en su cotidianidad ligada a la formación profesional desde el aprendizaje colaborativo-solidario.

No es suficiente para un docente de programas de pregrado ser especialista y experto reconocido en su campo específico, requiere, además ser un experto en el conocimiento e implementación de la pedagogía, como ese saber teórico y práctico generado a través de la reflexión de la propia experiencia pedagógica de los educadores, tanto personal como dialogante; particularmente en el proceso de transformarla en praxis pedagógica hacia enfoques colaborativo-solidario, colaborativos, solidarios en la construcción del conocimiento, con los aportes de otras prácticas y disciplinas que se encuentran en su quehacer. Como andragogía, alude a la educación del hombre, que ha soslayando del argot universitario porque se parte del supuesto que el profesor en este nivel es más erudito disciplinar que docente. Ahora bien, los saberes deben ser comunicados con eficiencia y eficacia y es ahí donde las competencias pedagógicas y didácticas se convierte en un factor determinante a la hora de orientar la formación de profesionales y responder a la relación docente-estudiante.

Los docentes objeto de investigación no tienen claridad en el concepto de competencia en el campo educativo y tampoco de competencia docente, menos aún de competencias docentes transversales, pero si son consciente de la importancia de éstas. Al respecto en sus respuestas dan opiniones muy generales; lo evidencia su poca conexión con sus funciones y responsabilidades como docente que apoya la formación de profesionales.

Simplemente son expertos en su campo de trabajo, desde el cual organizan la mejor manera de transmitir el conocimiento a los estudiantes, desconociendo las tendencias de la educación hacia la formación por competencias y las estrategias para fortalecer el aprendizaje. Destacan entre las competencias docentes transversales un listado importante, que pueden ser catalogadas en los cuatro pilares de la educación propuesta por Delors, que, por su carácter de transversales, le permiten al docente apoyar de manera eficaz la formación integral del estudiante, a partir del relacionamiento docente-estudiante-institución.

Referencias

Tirado, R. Gómez, A y Aguaded, J. (2011). Aprendizaje cooperativo online a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes1. *Revista semestral del departamento de educación de la facultad de filosofía y letras de la Universidad de Navarra,* 51, 49-70.

Allen, D. y Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE Life Sciences Education*, 5(3), 197-203.

Arboleda, J. (2011). *Competencias pedagógicas: conceptos y estrategias para el fortalecimiento, evaluación y comprensión de la práctica formativa.* Bogotá: Redipe.

Abadía, A., Bueno, C., Ubieto, M., Márquez, M., Sabaté, S., Jorba, H. y Pagés, T. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *Revista de docencia universitaria,* 13(2), 363-390.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Beata, G. (2014). School in the Era of the internet. *Universidad de La Sabana,* 17, 171-180.

Beltrán, M. (2011). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior.* Bogotá: Norma.

Beneitone, P., Esquetini, C, González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final proyecto Tuning – América Latina. (2004-2007).* Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social.* Barcelona: Ariel

Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *ROSE Research on Steiner Education,* 3(1), 8-21.

Bonilla, C., y Rodríguez, S. (1997). *Más allá del dilema de los métodos la investigación en ciencias sociales.* Bogotá: Ediciones Uniandes

Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación,* 51, 3-25.

Calichs, E. (2006). El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación,* 40(3), 1-13.

Castillo, M. (2010). La profesión docente. *Rev Med Chile,* 138, 902-907.

Causado, R., Santos, B. y Calderón, I. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una escuela de secundaria. *Revista Facultad de Ciencias,* 4(2), 17-42.

Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. Colección Documentos de Proyectos No. 339 (LC/W.339).* Santiago de Chile: CEPAL.

Collis, B. y Moonen, J. (2011). Flexibility in Higher Education: Revisiting Expecta-tions. *Revista Científica de Educomunicación,* 37(19), 15-25.

Crespo, J. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en la familia. *Revista de Investigación en Educación,* 9(2), 91-98.

Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo.* Madrid: Morata/ MEC Ministerio de educación y cultura.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* Madrid: Santilla y UNESCO.

España, C., y Canales, A. (2013). La utilidad de las TIC para la promoción de aprendizajes en la educación superior. *Teoría de la Educación,* 14(1), 189-227.

Esteban, R. y Manjívar, S. (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias.* Madrid: Octaedro.

Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Actualización 2007. Recuperado el 23 de junio de 2017 de: http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf

Flórez, R. (2010). El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la educación. Ponencia en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires.

García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria,* 10(11), 1-14.

Gómez, M. y Alzate, M. (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. *Educ.Educ,* 13(3), 453-474.

Gómez, L. y Macedo, J. (2010). Importancia de las TIC en la en la educación básica regular. *Investigación Educativa,* 14(25), 209-224.

Gonzáles, M., Gonzáles, I. y Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercibido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad,* 13(1), 108-120.

Gros, B. (2007). *El aprendizaje colaborativo a través de la red. Límites y posibilidades.* Universidad de Barcelona.

Hernández, I., Recalde, J. y Luna J. (2015). Estrategia didáctica una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista RELEE,* 11(1), 73-94.

Hernández, I., Alvarado, J. y Luna, S. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* 44, 1-26.

Hoyos, G. (2012). *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias (Kant, Husserl, Habermas).* Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional.

Irigoyen, J; Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 16(48), 243-266.

Jonson, D. Johson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós

Kabalen, D. (2012). *Análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal.* México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Marqués, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *Revista 3CTic de Investigación,* 2(1), 1-15.

Martínez, J. (2011). Metodologías de la investigación cualitativa. *Silogismo más que Conceptos,* 8 (1), 27-38.

Medina, A., Domínguez, M. y Medina, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa,* 10(53), 19-41.

Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2014). La calidad en la educación depende directamente de la calidad de los profesores, los educadores y los currículos. Recuperado el 21 de junio de 2017 de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-340967.html

Mirr, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria,* 1, 1-16.

Montse, G. y Pérez, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* 14(1), 10-31.

Morales, R. y Cabrera, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona-CDT. *Revista de Docencia Universitaria,* 10(2), 75-101.

Nocito, G. (2008). Importancia de las competencias docentes transversales en el perfil profesional del maestro: propuesta de objetivos de objetivos en la formación inicial. Recuperado el 05 de mayo de 2017 de: http://www.educaweb.com/noticia/2008/06/09/importancia-competencias-transversales-perfil-profesional-maestro-propuesta-3037/

Patiño, L. (2006). La escritura académica en la formación del docente universitario. *Revista Educación y Pedagogía,* 18(46), 125-133

Paul, R. y Elder, L. (2005). Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Guía para los educadores. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado el 20 de mayo de 2017 de: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Pérez, F. y Goncalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. Profesorado *Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 17(3), 3-10.

Pertuz, W., Perea, N. y Mercado, M. (2011). Características de la escritura en docentes universitarios. *Zona Próxima,* 11, 78-95.

Rengifo, G. (2014). *La comunicación asertiva, un camino seguro hacia el éxito organizacional* (Tesis Administración de Empresas). Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

Sabogal, J. (2012). *Desarrollo humano multidimensional.* Pasto: Editorial Universitaria.

Salgado, E. (2006). *Manual de docencia universitaria introducción al constructivismo en la educación superior.* Costa Rica: ULACIT.

Sarasola, L. (2000). *La competencia de acción como nuevo referente profesional. Lección magistral del proyecto docente.* San Sebastián: UPV.

Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica,* 16, 58-68.

Soininen, M., Merisuo-storm, T. y Korhonen, R. (2013). What kind of competence teachers need in the year 2020? *Profesorado,* 17(3), 111-122.

Tello, I. y Cascales, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educa-tivo: análisis de las competencias TIC en los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* 18(2), 355-383.

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G. y Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado,* 15(3), 329-344.

UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: Unesco.

Valica, M. y Rohn, T. (2013). Development of the professional competence in the ethics teachers. *Procedia Social and Behavorial Sciences,* 106, 865-872.

Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Critica.

Villalonga, A. (2016). *La Educación Superior a distancia. Modelos, retos y oportunidades.* La Habana: Unesco.

Innovative children: Creating Stories
Family activities

Maria Misericordia Montalt Devís,
Escola Miquel Bleach (Barcelona) y CEIP El Crist de Meliana (Valencia),
España

Palabras clave: *innovación; creatividad; actividades en familia; educación infantil; literatura infantil*

¿Qué es creating stories?

Creating Stories es una actividad innovadora que permite potenciar el desarrollo del lenguaje de forma motivadora y creativa. Consiste en la composición de textos y cuentos inventados por los propios niños y niñas.

Las familias juegan un papel importantísimo ya que ellas son el principal destinatario de los cuentos que los alumnos escriben y vienen a la escuela para participar en los equipos interactivos en la fase de escritura e ilustración de los cuentos.

> This study confirms the importance of considering the many dimensions of parent involvement in education. (...)
> These are communicating with school, supporting the school by attending events, and communicating with other parents. Enhancing learning opportunities at home has the strongest effect. When parents express high expectations, discuss attending college, and help students prepare for college, students are more likely to enroll in an academic program, earn credits, and make higher test scores. (Henderson and Mapp, 2002, p. 92)

Esta metodología innovadora está inspirada en el "Texto Libre" de Freinet, en la cual el niño escribe libremente sobre lo que él quiere y cuándo él quiere. Se trabajan múltiples valores, entre los cuales se destaca el valor terapéutico que nace en el momento el niño o niña escribe a partir de sus gustos, emociones y sentimientos que tiene en ese mismo momento… el escribirlo o narrarlo es una manera de controlarlo. Y por supuesto, escribir o narrar es un instrumento de expresión que estamos fomentando en esta actividad.

> La tendencia natural de los niños y de los maestros que se lanzan al texto libre, es contar los acontecimientos de su vida, los del pueblo o del barrio, las aventuras de vacaciones o las salidas del domingo. Así encontramos al niño en su ambiente, penetramos, por la vida, los derroteros profundos de sus intereses, la realidad del mundo que vibra alrededor suyo. Ya no recurrimos en nuestra enseñanza a elementos externos sin resonancia, sobrepuestos a nuestras propias vidas, con datos ajenos a nuestras preocupaciones, mal conocidos y falsamente interpretados. Damos una filiación a la escuela; le creamos una atmósfera. La unimos a la vida. (C. Freinet, 1975, p.30)

¿Qué se pretende conseguir?

El principal objetivo es componer textos y cuentos inventados por los propios niños y niñas, donde la participación de las familias es vital para el desarrollo del lenguaje, ya que son los alumnos los que explican su cuento a sus padres y madres, los cuales colaboran también en las ilustraciones y composición del cuento.

Esta actividad se trabaja para conseguir objetivos como:

- Fomentar la participación de las familias en la escuela.
- Aumentar las capacidades creativas, innovadoras y emprendedoras.
- Contribuir al desarrollo del lenguaje y de las inteligencias.
- Desarrollar el vocabulario.
- Desarrollar la construcción gramatical.
- Desarrollar la expresión oral y escrita.
- Motivar la expresión libre.
- Fomentar la comunicación.
- Aumentar la participación de los alumnos y alumnas en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Empezar a comprender las utilidades del lenguaje y sus múltiples posibilidades de utilización.
- Descubrir el lado lúdico de inventar y escribir literatura.
- Desarrollar la capacidad de análisis.
- Facilitar la comprensión y resolución de problemas.
- Ayudar a entender las emociones.
- Mejorar el diálogo entre el alumnado, profesores y familias.
- Respetar las opiniones y aportaciones de los demás.
- Generar una actitud de escucha entre todos los participantes.
- Desarrollar un espíritu crítico y solidario.
- Aumentar la autoestima.
- Fomentar las relaciones sociales y afectivas.

Metodología y materiales

Metodología

La realización de la actividad "Creating Stories" está inspirada en la metodología de **texto libre** de Freinet. Como indica la misma palabra, el texto libre es el texto escrito por el niño cuando él quiere y sobre lo que quiere; de lo contrario ya no sería libre. Freinet pone mucho énfasis a distinguirlo de otras actividades, como pueden ser las redacciones de tema libre que los niños tienen que hacer en un momento determinado.

> Un texto libre debe ser auténticamente libre. Es decir, ha de ser escrito cuando se tiene algo que decir, cuando se experimenta la necesidad de expresar, por medio de la pluma o el dibujo, algo que bulle en nuestro interior.
>
> Un compañero me decía:
>
> — He probado el texto libre. Pero solamente ha sido un fulgor efímero. Una vez pasado el primer entusiasmo me quedé sin textos o solamente los escribían dos o tres especialistas.

> Le pregunté:
> — ¿Pero tienes un periódico? ¿Mantienes correspondencia?
> Mi compañero no tenía nada de todo esto. Solamente había tomado el texto libre.
> (C. Freinet, 1975, p. 6)

El texto libre tiene múltiples valores. Uno de ellos es el **valor "terapéutico"** desde el momento que nace a partir del gusto y de las necesidades de expresión del niño. Es la función de sacar fuera lo que lleva dentro: formular lo que se siente, que se piensa, es de alguna manera, controlarlo.

Por otra parte, desde el momento que damos un **instrumento de expresión** personal se está posibilitando que el niño analice, a partir de sus propios mecanismos, la realidad que le ha tocado vivir; la práctica del texto libre se convierte, pues un instrumento operativo para la construcción de conocimientos.

Hay valores que se pueden ceñir fácilmente dentro del área de conocimiento de lengua. La expresión escrita, sus aspectos operatorios, la ortografía, el léxico, la gramática. Y aún, todo lo que se refiere a la lengua hablada, modismos, dicción, entonación, etc.

La técnica, en rasgos generales, se desarrolla siguiendo las siguientes fases:

- Escritura del texto
- Lectura del texto
- Comentario de texto

Ligada con la técnica del texto libre, se encuentran otras como las de impresión de los textos, técnicas de ilustración, revista escolar, etc.

En **Educación Infantil**, para realizar esta actividad se realizan varias adaptaciones:

> Es en este grado, naturalmente, cuando más fácil resulta introducir en nuestras clases el texto libre con un éxito más espectacular.
> El texto libre oral:
> El niño nos llega nuevo y confiado, acostumbrado a la libre expresión en el seno de la familia y en la calle. (C. Freinet, 1975, p. 8)

Las fases se adaptan a la edad, pero se mantiene el formato de las mismas:

-**Construcción colectiva del cuento**. Mientras los niños y niñas van inventando el cuento o texto, un adulto lo transcribe o graba para que luego pueda ser escrito por ellos. Pueden decir frases sueltas, más largas o más cortas, y que tengan conexión con la anterior, para de este modo ir conectando la historia.

-**Escritura e ilustración del texto:** la escritura (siempre respetando el texto inventado). Además, los niños y niñas ilustran sus textos con la participación de las familias.

> Gracias a esta técnica natural de trabajo, el niño experimenta muy pronto la necesidad de escribir él mismo y entonces aparece el primer texto libre o la primera letra. El niño, provisto de su bolígrafo, que todavía maneja torpemente, escribe lo que

> desea decir a su maestro o a sus compañeros. Hay que decir que esta escritura es de un género muy particular y que será necesario acostumbrarnos a leerla.Pero, en cuanto desciframos el pensamiento del niño, se produce el prodigio. Por medio de frases infantiles en las que cada letra tiene el valor de un sonido completo o de una sílaba, en lengua correcta o en dialecto familiar, o en estenografía, el hecho es que la expresión alcanza su finalidad comunicativa. Se establecen unas relaciones nuevas, que dan a los individuos ese sentimiento de plenitud que es elevación y educación. (C. Freinet, 1975, p. 10)

-**Lectura y publicación del texto**: Los alumnos y alumnas leen el texto en clase, lo llevan a casa a las familias, se publica en el blog o web, se presenta a concursos literarios, o se enseña a las demás clases.

No se puede obviar que esta actividad se lleva a cabo mediante una **metodología participativa**, donde familias, alumnado y profesorado, juegan papeles fundamentales para el desarrollo de la actividad.

Materiales

El **material y nuevas tecnologías**: Para elaborar un texto o cuento basta con un lápiz y un papel, pero los **recursos aconsejados** para convertir esta actividad en innovadora y creativa **suelen ser los que se dispone normalmente en las aulas**, como pintura, lápices, tijeras, pegamento, papel, etc... Así pues, se convierte en un proyecto económico en cuanto a recursos materiales.

En infantil sería conveniente disponer del **maestro o maestra de apoyo en el aula,** o de padres/madres, ya que al construir el texto se necesita de un profesor/a que transcribe lo que los niños van inventando mientras el otro profesor/a se dedica a atenderles y escucharlos, de esta manera los niños y niñas sienten que hay destinatarios de su texto y que existe comunicación.

También es necesario cuando se realizan las ilustraciones y maquetación de los textos, que existan otras personas de apoyo y familias, ya que los alumnos/as necesitan que se les proporcione todo tipo de materiales que soliciten, y si alguno de ellos no está a su alcance los adultos se lo pueden proporcionar. Además, también se puede trabajar mejor con los niños y niñas las técnicas que deciden utilizar.

En cuanto a materiales técnicos, sería necesario disponer de alguna **cámara fotográfica o tablet** que permita grabar las sesiones de producción de textos por si se escapa alguna palabra al transcribir, y también para **digitalizar las producciones** finales de los alumnos y alumnas y poder difundirlas y publicarlas con mayor facilidad en redes sociales, blog del colegio, etc...

Desarrollo de la actividad y resultados

Creating Stories es un proyecto que se puede desarrollar dentro de diferentes contextos o metodologías participativas dentro del aula: como el trabajo por proyectos (para detectar conocimientos previos y finales de un tema); rincones de aula (la imprenta, el rincón del arte...); la asamblea de aula...

Creating Stories se desarrolla en diferentes fases:

-En primer lugar, se lleva a cabo la fase de construcción del texto. En Educación Infantil, a través de la asamblea de aula, los niños y niñas construyen una historia de forma colectiva. Cada alumno/a propone una parte de la historia compuesta por una palabra, una frase o un párrafo (dependiendo del grado de madurez verbal de cada uno), que deberá ir conectada con la anterior. Los alumnos/as saben que todas las propuestas son válidas y respetadas, y en caso de disponer de varias opciones estas se pueden secuenciar en el tiempo, votar, o incluso crear una historia con diferentes aventuras. Es muy importante que los alumnos/as hayan adquirido diferentes hábitos y técnicas de diálogo, tertulia y asamblea para poder realizar correctamente este tipo de actividades.

Mientras los alumnos dialogan y construyen una historia, un adulto va grabando o transcribiendo todo aquello que se dice en la asamblea, sin sancionar nada de lo que los alumnos y alumnas expresan libremente. Dependiendo del nivel o del grado de madurez lecto-escritora del grupo, esta transcripción se puede escribir directamente en la pizarra o ser escrita por un moderador o encargado del grupo-clase. La grabación puede ayudar a comprobar dudas en la transcripción.

> Haremos como la madre: escucharemos a los chiquillos cuando se expresan libremente, prestaremos a cada uno de ellos una atención simpática. Luego -y ahí empieza el papel eminente del pedagogo- detectaremos en medio de esa avalancha de historias las pistas que nos parecen más fértiles para la tarea que vamos a emprender.
> Redactaremos así un texto de dos o tres líneas como máximo que sea la expresión actual de nuestra clase.
> Al principio serán, sin duda ninguna, historias corrientes de niños pequeños, que no por ello dejan de ser los elementos principales de su vida. (C. Freinet, 1975, p. 8)

-Durante la **fase de composición** los alumnos reescriben la historia para componer el texto. Según su grado de madurez o el nivel en que se encuentren pueden hacerlo siguiendo un modelo, escribiendo el texto a ordenador (sería la versión moderna de la *"Imprenta Freinet"*), completando frases...

> Llegaremos entonces al resultado común a todas las clases que trabajan con imprenta. Desde el momento en que lo que él ha escrito tiene una finalidad y una función -comunicarse con otros compañeros y con adultos próximos o lejanos- el niño experimenta de modo natural la necesidad de escribir, de expresarse, al igual como experimentó, siendo muy niño, la necesidad de hablar.
> Si partimos de ahí, el problema no será ya para nosotros cómo organizar nuestra pedagogía para que el niño esté obligado, le guste o no, a leer y redactar, sino cómo sacar partido de esa necesidad nueva de los niños: expresarse, trabajar. Cómo mantener la llama y movilizarla con fines educativos. (C. Freinet, 1975, p. 7)

Los alumnos y alumnas que son los autores del texto deciden que palabras, frase o párrafo va en cada página.

-A continuación, **se empieza a ilustrar el texto** con sus propios dibujos y creaciones, de acuerdo con aquello que han escrito en cada página. Para esta fase, se utiliza el método de grupos interactivos (equipos más reducidos dentro del grupo-clase y con **la participación de las familias**). En cada equipo se encargan de diseñar una página o un personaje, y después de una puesta en común, cada equipo se pone manos a la obra. Los niños y niñas pueden utilizar libremente el material de la clase o solicitar a sus padres el que necesitan para la elaboración de la página.

-Una vez terminadas las páginas del cuento se **lee de nuevo y se ordena**. En esta fase se trabajan conceptos y procedimientos relacionados con la secuencialización y temporalización de cuentos, organización mental, partes de un texto o historia, y otros aspectos que ayudan a los alumnos a organizar sus ideas, sueños, historias y proyectos.

-Finalmente, los alumnos **comparten y leen sus textos** a través de diferentes vías. La vía principal las familias: cada día un alumno lleva el cuento a casa para que lo lean y anoten sus opiniones; también comparten sus historias a través del blog del colegio (digitalizando el cuento), o a través del cuento viajero que pasea por todas las aulas del colegio o se ubica en los pasillos para que se leído por todos; a través de concursos literarios organizados en el colegio o por otras instituciones; y mediante los medios que los alumnos y alumnas propongan o elijan.

> El niño lee su texto a los compañeros, interpretando él mismo los signos pergeñados. O se lo leemos nosotros, haciendo que el autor nos ayude en caso de necesidad. En ese trabajo no hay nada de rigidez escolástica: no permitáis que el niño se ponga nervioso o se atasque ante un texto que ya no sabe identificar totalmente; no le riñáis; no os burléis de él. Por el contrario, animadle constantemente, admirad sus descubrimientos, preguntadle para hacerle precisar los puntos oscuros. Dejadle siempre la impresión reconfortante de que sabe escribir, puesto que a través de su texto comprendéis lo que quiso expresar y que ahí es precisamente donde reside su conquista definitiva. (C. Freinet, 1975, p. 10)

Resultados

A continuación se muestra un ejemplo de la práctica de esta metodología con un texto inventado por niños y niñas de 3 años de la escuela pública Miquel Bleach de Barcelona (España) y con una ilustración (Figura 1) del cuento del alumnado de 5 años del colegio público El Crist de Meliana en Valencia (España)

> Había una vez un lobo que comía huevo y también comía helado.
> Tocaba el piano y también la flauta y el tambor.
> Tocaba una canción que hacía así: pian, pian, pian… (cantan una canción)

> Había un bombero que bajaba y volvía a subir. ¡Había fuego que quemaba todos los árboles! ¡Y el piano del lobo!
> Los bomberos apagaron el fuego y no se quemó el piano. Lo apagaron así y así.
> Mientras el lobo comía una castaña.
> Y el lobo volvió a tocar el piano.
> Un niño y una mamá con una niña y un papá habían pisado el fuego y se habían quemado los pies.
> Fueron a un hospital y los curaron con una pomada y tiritas.
> Volvieron al bosque y el lobo no estaba, se había escondido en su casa arriba de los árboles, en el sofá viendo una película y no quería salir a jugar porque quería tocar el piano.
> Subieron con una escalera y los animaron a bajar.
> Jugaron todos juntos en el bosque cantando canciones con el lobo.
> Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.
> (Alumnado P3 Escola Miquel Bleach, 2018, El piano y el lobo)

Figura 1. Ejemplo de cuento ilustrado.

Fuente: *Cuento Amparito i Vicentet, alumnado de 5 años* CEIP El Crist, 2014.

Conclusiones

El texto libre desarrolla un proceso de aprendizaje basado en el constructivismo y la creatividad a partir de la interacción del niño con el lenguaje y a partir de la interacción con los otros.

Las personas más cercanas a los niños y niñas tiene una función de gran importancia en el desarrollo del lenguaje y la creatividad. La estimulación que reciban los más pequeños va a determinar la aparición y el ritmo del lenguaje por eso, es importante que se procure estimular las capacidades lingüísticas, de expresión y comunicación de los niños y niñas.

> Invitamos, pues, a los educadores a probar el texto libre. Pero también les instamos a no permanecer en la primera etapa, que podría resultar decepcionante. Iniciar en seguida la correspondencia y el periódico escolar motivará la nueva actividad.
> Así, el texto libre será un elemento activo de la nueva práctica escolar. (…)
> Y sobre todo, con esa técnica, nos aseguramos las bases definitivas de nuestra enseñanza sobre la vida del niño en su

> medio, en su afectividad, en todo lo creador y dinámico que encierra, en todo lo inteligente y humano que late en él. Suprimimos así el hiato entre la cultura empírica familiar y social y la cultura escolar fría, impersonal y falsamente científica; restablecemos en los niños, y en los educadores, una unidad de vida que tal vez sea en definitiva lo esencial de la aportación de nuestras técnicas a la evolución de los niños que debemos preparar para su función de hombres.
> (C. Freinet, 1975, pp. 7 y 17)

De esta manera *Creating Stories*, es un proyecto fabuloso de aula para fomentar en los niños capacidades creativas, innovadoras y emprendedoras de sus sueños, historias y proyectos, y puede ser aplicado en todas las aulas y escuelas del mundo.

Referencias

Freinet, C. (1927). *L'imprimerie à l'école.* Boulogne, Ferrary.

--- (1973). *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna. Summary written by Stephany Cuevas.* México D.F: Ed. Siglo XXI.

--- (1973). *El texto libre.* Barcelona: Editorial Laia.

González-Monteagudo, J. (2018) *El universo pedagógico de Célestin Freinet*. Editorial Escuela Viva.

Henderson, A. T. and Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement.* National Center for Family and Community Connections with Schools. Annual Synthesis, 92.

Weiss, H. B., Lopez, M. E., Kreider, H. y Chatman-Nelson, C. (2002). *Preparing Educators to Engage Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework.*

La educacion artística como herramienta de transformación e inclusion social
Su enseñanza y práctica en contexto de encierro

Graciela M. Grillo, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Palabras clave: *Arte; Educación; Contextos de encierro; Producción*

Aspectos sociales de la educación. Educación multicultural e intercultural. La educación inclusiva

América Latina es una de las regiones más desiguales del planeta en cuanto a la distribución de las riquezas. Uno de los grupos sociales que es alcanzado por esa desigualdad es el que reúne a las personas entre los 15 y los 24 años. Son jóvenes de bajos recursos que no tienen acceso a la educación, o empleos dignos y oportunidades para alcanzar un futuro para sí mismos. La situación que padecen de vulnerabilidad social los constituye como jóvenes propensos a la marginalidad, a la violencia, a la desocupación, exclusión y otras tantas carencias. En este caso particular tenemos en cuenta que "los jóvenes conforman un sector social que tiene características singulares psico-sociales, físicos y de identidad que requieren una atención especial por tratarse de un período de la vida donde se forma y consolida la personalidad, la adquisición de conocimientos, la seguridad personal y la proyección del futuro", según lo establecido en el preámbulo de la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes en el año 2005. En paralelo, el sistema carcelario generalmente es el lugar donde terminan las personas que no han tenido educación o ningún tipo de garantías que hagan a su dignidad. Y es en este lugar en que muchos jóvenes son expuestos por su condición de marginalidad social.

Goffman autor de "Internados", uno de sus ensayos, detalla las características de las "instituciones totales", en donde describe la modalidad de actividades obligatorias integradas desde una organización racional y debidamente concebida para el logro de los objetivos propios de la institución de enfermos mentales. Así, debemos tener en cuenta la modalidad de organización similar que tienen las cárceles, cuyo objetivo es el control de los sujetos que en ellas habitan, a partir de la seguridad como objetivo prioritario y la deconstrucción de identidad; postergando cualquier otra actividad que contribuya a la subjetivación de los internos.

En Argentina, la Ley Nacional de Educación 26.206, se constituyó como política de Estado en diciembre del año 2006 para "construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio democrático, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecimiento en el desarrollo económico nacional". Este nuevo paradigma educativo acepta las diferencias, postula el igualitarismo en la diversidad,

la pluralidad de ideas, y el joven es considerado como sujeto de derechos, que requiere de la satisfacción integral y simultánea de los mismos, desde y en diferentes lugares. En la estructura académica de la Ley se establecen dos modalidades: la Educación artística y la Educación en Contextos de Privación de la Libertad. Esas modalidades tienen como objetivo desarrollar y brindar información de distintas propuestas educativas, dedicadas a promover la creación artística, como así también manifestaciones culturales, como una nueva oportunidad social que contribuirá a su formación y desarrollo integral para luego integrarse a la sociedad.

Aun así, no son pocas las dificultades burocráticas que se suelen presentar a la hora del normal desarrollo de las actividades educativas. Podemos citar algunas de las situaciones que se producen con frecuencia: el retraso o imposibilidad de asistencia de los alumnos al taller porque no los despiertan en tiempo y forma; la falta de valoración del espacio para la actividad formativa, situado en distintos lugares de la institución, y no adaptados para tal fin, carentes de luz natural como artificial. Otra dificultad es el maltrato en ocasiones hacia los jóvenes de parte del personal penitenciario, teniendo que afrontar situaciones de estigmatización y marginalidad que con frecuencia conlleva a un clima perjudicial y que funciona como premio o castigo hacia los alumnos. En otros casos, los jóvenes han expresado que asisten sólo a una hora de clase y no el horario escolar establecido, situaciones que se suceden con frecuencia en los institutos penitenciarios. Pensemos que la institución educativa es compleja desde sus propias características estructurales y se desarrolla dentro de otra institución no menos compleja, cuya lógica está ligada a la distribución del poder; muchas veces la falta de comunicación entre el personal de la institución carcelaria y la educativa no es fluida, no siempre han constituido acuerdos y criterios comunes para evitar superposiciones horarias o el peor de los casos extraer los alumnos del taller de impresos para integrar o hacer número de estudiantes en otro taller.

El proyecto 11 B 307 promueve la importancia de realizar experiencias pedagógicas y destacar la consideración del contexto…"como actividad, situación, acontecimiento, inherente a los procesos de aprendizaje y desarrollo en distintos ámbitos sociales, basados en el Arte y la Educación Artística. Se indica como punto de referencia las herramientas artísticas, las cuales ofrecen una amplia variedad de posibilidades para facilitar el desarrollo integral de las personas participantes. Desde este proyecto tributario del anterior denominado: "Arte e inclusión social. Nuevos paradigmas", nos propusimos indagar la educación en Arte y las prácticas artísticas en ámbitos universitarios, públicos y populares de Argentina y Latinoamérica. En este caso particular es desarrollar las políticas inclusivas de educación en el marco de encierro, destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas que se encuentren privadas de su libertad, para promover su formación y el desarrollo en la configuración de una vida plena.

Entendemos el arte, como un acto de creación en su esencia, de reflexión, pero también como conocimiento de sus distintos lenguajes. Consideramos

que este saber consolidará en los jóvenes la construcción de identidades socio-referenciales, fortalecerá y mejorará su calidad de vida, a pesar de las diferencias individuales y la diversidad cultural de cada estudiante.

Experiencia de campo

Durante el año 2015 observamos la continuidad del nuevo paradigma en la política social y educativa argentina, con la aplicación de programas y proyectos inclusivos. En el marco del programa "ARTES DONDE ESTES - TALLER DE IMPRESOS"[1], para jóvenes de distintos grupos vulnerables y que estaban privados de su libertad. Las experiencias de campo realizadas en el año 2015, como prácticas artísticas a través de la disciplina Grabado y Arte Impreso, brindaron formación y capacitación a diferentes posibilidades de producción de objetos consumibles, con una probable salida al mercado laboral. Esta experiencia se realizó en el Instituto de Recepción de Menores "Francisco Legarra", en donde su población de jóvenes que integran este centro están en conflicto con la ley penal y depende del Ministerio de Desarrollo Social, en la localidad de Abasto, Gran La Plata, de la provincia de Buenos Aires, a través Programa Nacional de Extensión Educativa, desde el proyecto CAJ (Centros de Actividades Juveniles). El período lectivo estuvo comprendido entre los meses de febrero a diciembre del año 2015. El Taller de Impresos siempre promovió la interacción de los estudiantes y el intercambio de ideas a partir del conocimiento de materiales, herramientas, prensa calcográfica, tintas gráficas, papel y la acción en Grabado y Arte Impreso. El grupo inicial estuvo formado por nueve jóvenes estudiantes, tengamos en cuenta que la asistencia al Taller es absolutamente voluntaria. Los encuentros fueron semanales y la población de jóvenes adolescentes estuvo conformada por una franja etaria entre 14 y 17 años. Este grupo de alumnos fue heterogéneo en cuanto a su formación escolar, contaba con escaso nivel de instrucción, la mayoría no había completado sus estudios primarios o secundarios, a pesar de que en la actualidad esa formación es obligatoria.

Sabemos que muchas veces existe la inestabilidad del grupo, producido por distintas razones que impiden la construcción de subjetividades, provocados por estados de ánimo, expectativas por la visita de familiares que no llegan; desilusiones por su egreso; o por peleas con pares y posteriores castigos, traslados o por fugas que se suceden. Los jóvenes tienen una gran necesidad de realizar tareas que los extraigan por un tiempo al menos de la rutina diaria y el anacronismo del ámbito carcelario. La asistencia al taller de impresos se conformó con un grupo de jóvenes interesados y comprometidos en asistir semana a semana a este espacio. Expresaron en varias oportunidades que en el Taller se sentían atendidos,

1 ***ARTE DONDE ESTES –TALLER DE IMPRESOS*** es un programa de acción socioeducativa de experiencias de campo dentro del proyecto, entendemos al arte como campo de conocimiento, y herramienta posible de transformación e integración social. El concepto básico radica en generar mecanismos que posibiliten el análisis y comprensión de la propia realidad, superando el mero hecho artístico, para influir transversalmente en las construcciones de subjetividad.

les brindaba confianza el clima apacible y agradable; primando el respeto y el compañerismo por parte de cada uno de ellos. Estos vínculos fueron aumentando su autoestima y fortalecieron su integridad como sujetos activos; al ver que pudieron hacer cosas de las que no se creían capaces, se fueron formando eficaces en las actividades que se realizaban semanalmente. En muchas oportunidades expresaron que era un lugar de nuevas miradas, un espacio de confianza donde eran escuchados. Fue evidente la creación de nuevos lazos afectivos como grupo, la familiaridad, cordialidad y respeto que supieron trasladar hacia mi persona. En el taller de impresos los jóvenes estudiantes se sintieron en un espacio de libertad dentro del encierro.

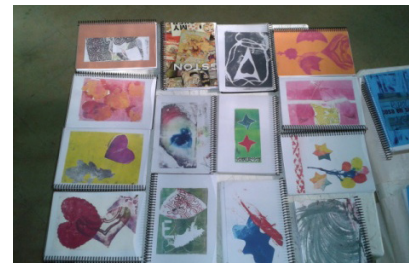
De esta manera debemos considerar desde el contexto, la actividad del taller y en línea con el pensamiento de Vygorsky que pone el acento en la participación proactiva de los menores con el ambiente que los rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo, permitiendo que los niños desarrollen su aprendizaje."

Agendas: El taller de impresos se propuso hacer un recorrido en el saber de algunos procedimientos gráficos. Conocieron el sistema de impresión por entintado en superficie a través de lenguaje de experiencias gráficas y materiales posibles de entintar e imprimir sobre papel, con paleta de colores que ellos mismos fueron armando.

Figura 1: Joven estudiante realizando experiencias gráficas con tintas gráficas y materiales posibles de entintar, logrando impresos sobre papel

Los impresos resultan ser un caso especial entre los medios artísticos; la gran diversidad de técnicas y materiales que se utilizan para ello lo convierte en un medio particularmente flexible y lleno de recursos, que ofrece numerosas posibilidades de experimentación y expresión. Las estampas o impresos obtenidos fueron posteriormente las páginas de agendas anuales.

Figura 2 armado con las estampas o impresos agendas anuales



Las clases se iniciaban con mates y facturas a modo de desayuno, momento propicio para el diálogo y propuesta del trabajo diario.

Bolsas: Finalizadas las agendas anuales, se puso en discusión cuál iba a ser el próximo trabajo, entre todos los alumnos se concertó la producción de bolsas de tela. Cada uno de los jóvenes recibió un corte de tela de liencillo. Inicialmente construyeron y diseñaron sus plantillas o stenciles con su propio interés y singularidad para aplicar el lenguaje del sistema de impresión por estarcido con tintas de serigrafía.

El contenido de las imágenes estuvo vinculado a los afectos de cada uno de ellos, seleccionaron nombres de seres queridos o figuras que simbolizaban sentimientos, apegos, simpatías, ternuras y amores.

Figura 3: Telas impresas con plantillas o stenciles, luego se convirtieron en bolsas

Remeras: el conocimiento de sistema de impresión por estarcido y su práctica los preparó para el siguiente trabajo que fue la estampación en remeras. La práctica permitió una mayor formación y capacitación en la impresión. Hicieron registros y realizaron nuevos diseños, superpusieron plantillas con un conocimiento más elaborado, más preciso.

Figura 4: Organización de registros y superposición de stenciles.

Figura 5: Diseños y organización de imágenes personales.

Objetos: *Retablos.* Las producciones finales buscaron generar objetos que los proyecten hacia la comunidad, e imaginar la continuidad del taller, más allá de los límites del encierro. Los jóvenes solicitaron hacer en estas clases restantes del año unos retablos. La técnica de impresión también fue la de estarcidos: cada uno de los estudiantes diseño su imagen para el objeto a imprimir.

Figura 6: Realización de los objetos: retablos

Conclusión

El grupo de alumnos se aumento a diez estudiantes en los últimos tres meses del año. Las conocidas frases "yo no lo sé hacer", "a mí no me sale", ya no se escuchaban, fueron desapareciendo en el transcurso de los encuentros. Aprendieron prácticas procedimentales y lenguaje plástico. Semanalmente se incorporaron nuevos alumnos, situación ante la que los estudiantes que asistieron al taller desde su inicio obraron como sus maestros. Se fue creando una dinámica de grupo de pertenencia, de integración y de respetuosidad por su propio trabajo. La utilización de los materiales fue siendo más organizada semana a semana. Siempre el grupo me esperó con ganas de trabajar. Constantemente tuvieron inquietud de saber si volvía la siguiente semana. Mostraron su afecto y evidenciaron el crecimiento de lazos afectivos en los encuentros. Todos demostraron muy buena predisposición ante las propuestas de trabajo que ellos acordaban. Así, clase a clase, los encuentros se fueron llenando de significados, cargando de contenido el lugar de trabajo, permitiendo la construcción de subjetividades, y los estudiantes se fueron despojando por un rato del anonimato de la cárcel.

La producción de impresos como prácticas educativas artísticas estuvo íntimamente vinculada y asociada a la posibilidad de encontrar nuevas

soluciones de carácter desconocido para resolver problemas inherentes a su formación, conocimiento y desarrollo del lenguaje plástico visual, como así también, contribuir a la integración del sujeto socialmente en situaciones de su vida personal (autoestima, reafirmar su personalidad, confianza de su propio ser en la sociedad).

Estas variables operaron simultáneamente para la solución de conflictos, tanto en lo artístico como en situaciones de vulnerabilidad social, pues es el resultado emergente de la articulación de capacidades cognoscitivas, emocionales y afectivas, desarrolladas en el ámbito del Taller de arte. Esta cuestión se encuentra estrechamente relacionada con la construcción de identidad y la posibilidad de encontrar nuevos vínculos con grupos de pertenencia, con sus pares, con su familia, con los docentes y con la institución.

En el taller de impresos se propuso la creación desde el conocimiento y la praxis, a partir de la "apropiación" de técnicas de impresión.

Los jóvenes alumnos tuvieron como transformación momentos de reflexión de su realidad cotidiana, canales de encuentro con su propia subjetividad. Construyeron procesos de liberación, los que les permitió la creación de sus propias poéticas visuales y evidenciar sus universos simbólicos.

Referencias

Brunner, J. J. (2005). Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información. Convenio de Colaboración PREAL y Fundación Chile.

Dillon, V., Grillo, G. y otros. *Breviario desde el Arte y la Ley. Entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico.* La Plata: Secretaría de Publicaciones y Posgrado. Facultad de Bellas Artes-UNLP.

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2008) [1975]. *Vigilar y castigar.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Grillo. G. (2015). Registros fotográficos tomados por la autora, durante el desarrollo de las clases en el Instituto de Recepción de Menores "Francisco Legarra", Abasto Partido de la ciudad de LaPlata.

Leyes y convenciones marco vinculadas al proyecto.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes. Adoptado el 11 de octubre de 2005 en la ciudad española de Badajoz. Entró en vigencia el 1 de marzo de 2008.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social.* Bercelona: Paidós Ibérica.

Sagastizabal, M.ª. A. y Perlo, C. L. (2004). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones.* Buenos Aires: Stella.

Vigorsky, L. S. (Rusia, 1896-1934). *Teoría del Aprendizaje sociocultural del desarrollo cognitivo.* https://www.actualidadenpsicologia.com/vygotsky-teoria-sociocultural/

Outplacement
¿Dentro o fuera? Resiliencia profesional

Iratxe Aguilar Ondarza, SPRI,-CEESPV, España

Palabras clave: *Outplacement; Inplacement; RSC; visión, misión y valores; habilidades sociales; comunicación, comunicación interpersonal; resiliencia profesional; marketing personal; globalización de los mercados; empleo y desempleo; educación a lo largo de la vida; currículum; formación profesional; formación para el empleo; desajustes del mercado; formación de la ciudadanía en España;*

Origen del outplacement

El "Outplacement" se ha convertido en este nuevo siglo en un concepto habitual en el mundo empresarial, especialmente en las grandes corporaciones. Se refiere a todos los procedimientos que una compañía pone en marcha para asistir y apoyar a las personas empleadas a las que tienen que despedir.

Con frecuencia estas personas son ejecutivas o altos cargos gerenciales, que como consecuencia de una reestructuración en la empresa deben desvincularse de la misma.

El origen del "Outplacement", surge en Estados Unidos durante la crisis económica de los años 70, y como consecuencia del final de la edad dorada de los años 60, que había logrado en los países occidentales el llamado Estado de Bienestar. Los síntomas de la crisis de los años 70 se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

1. Se dispara el déficit de la balanza comercial.
2. Se incrementa el déficit presupuestario
3. Aparece una fuerte especulación contra el dólar debido a la debilidad económica americana probablemente por la decisión en 1971 del presidente Nixon que declaraba que no convertiría el dólar en oro, y procedió a devaluarlo.
4. La producción de los sectores de la Segunda Revolución Industrial presenta un decrecimiento importante.
5. Los salarios crecen más rápido que la producción.
6. Aparecieron nuevos mercados en el área del Pacífico.
7. Los mercados se saturan produciendo un gran stock.

Figura 1. Origen del Outplacement

Fuente: Elaboración propia. Imagen de fondo disponible en http://blog.engeneral.net/curiosidades/el-billete-de-la-crisis

A consecuencia de esta crisis, y a partir de 1975, las empresas americanas tuvieron que reaccionar para poder ser más competitivas, y abordan el problema económico que la crisis había producido en sus empresas con la implementación de programas de reestructuración. Las drásticas reducciones de plantilla que estos programas comportaban, abrieron brechas profundas en la credibilidad de las compañías, afectando profundamente en las vidas personales y profesionales de todas las empleadas y empleados que se vieron afectadas. Como ejemplo de la primera operación importante del "outplacement" podemos poner la que llevó a cabo un "headhunter en los años 70", que recolocó a los 1.400 empleados científicos y técnicos, que le sobraban a la NASA (Valls, 2012) en los años 70, ya que, a consecuencia de la crisis, el presupuesto anual de la NASA había caído de US$ 5.000 millones a US$ 3.000 millones (Wolfe, Tom;2009).

Para salir de la crisis de los años 70 se buscaron soluciones, que acabaron con el modelo económico de Keynes (Sarwat Jahan, Ahmed Saber Mahmud y Chris Papageorgiou, 2014), que planteaba que la intervención del Estado podía estabilizar la economía, y se implementa una nueva doctrina, un nuevo modelo económico, el Neoliberalismo (el presidente Ronald Reagan y la primera ministra Margaret Thatcher), cuyas principales ideas eran:

- La reducción al mínimo de la intervención del Estado.
- La intervención del Estado quedaba limitada al control de precios mediante la lucha contra la inflación a través de estrictas políticas monetarias.

Outplacement en la actualidad

Después de casi 50 años, nos encontramos con una nueva crisis de la doctrina neoliberal que en España presenta síntomas muy graves, que afectan directamente a los procesos de "Outplacement":

- Por cada 3 sociedades creadas en el 2013, una ha desaparecido (Grasso, 2014)
- La reducción de plantillas no ha concluido. (Tadeo, 2018)

- La falta de RSC en las empresas para la recolocación de sus trabajadoras y trabajadores. (2018, Nokia, H&M, Banco Santander, etc)

Y actualmente en pleno Siglo XXI, vivimos la Tercera Revolución Industrial o Revolución Tecnológica que ha traído consigo el fenómeno de la globalización, es decir, el proceso a escala mundial que afecta a los sectores económico, tecnológico, político, social, empresarial y cultural, y que se fundamenta en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo uniendo sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas. Dicho proceso de globalización ha favorecido:

1. El aumento del poder de la empresa en detrimento de los Estados.
2. La disminución en derechos para atraer la inversión directa extranjera.
3. Los procesos de deslocalización.
4. La privatización de servicios básicos.

El "**Outplacement**" en la actualidad según Morales Gutiérrez, Ariza Montes y Morales Fenández , 2004; es el servicio que una empresa aporta a uno o varios trabajadores despedidos, bien por sus propios medios, bien a través de consultores externos, a través del cual se ofrece a dicho trabajador el asesoramiento, la formación y los medios necesarios para lograr una transición en su carrera, consiguiendo un nuevo trabajo en otra empresa lo más adecuado posible a su perfil y preferencias en el menor plazo posible.

Los procesos de Outplacement, aunque desde sus orígenes estaban básicamente destinados a mantener la reputación de las empresas, durante este siglo XXI, y a consecuencia de la urgente necesidad de dirigir las organizaciones contribuyendo activa y voluntariamente a la mejora social, económica y medioambiental; se han visto repercutidos por la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), también llamada Responsabilidad Social Empresarial (RSE).

RSC y Outplacement. Ventajas e inconvenientes

Las organizaciones dotadas de RSC cumplen con los siguientes principios:

1. Cumplimiento de la legislación.
2. Global y transversal.
3. Ética y coherencia.
4. Gestión de impactos.
5. Satisfacción de expectativas y necesidades.

Dichos Principios sugieren una gestión de los impactos en la gestión de RRHH, y no sólo para reclutar y retener al talento, también para desempeñar un papel importante en la vida de las personas, que por diversas razones deben abandonar la empresa, **Outplacement**. Las ventajas que el Outplacement ofrece:

1. Actúa como una compensación a los esfuerzos de la persona empleada durante su vida laboral.
2. Preserva la imagen de la empresa ante sus colaboradores.
3. Posibilita percibir en el empleado afectado, que a su problema individual se le está dando el tratamiento más humano posible.

4. Reduce los costos intangibles de la reestructuración, experiencia y capital (know-how).
5. Posibilita elaborar una situación para conservar la autoestima.
6. Adapta las fortalezas y debilidades respecto a las demandas que hoy impone el mercado de trabajo.

El inconveniente del Outplacement es puramente económico, ya que estos servicios requieren una contratación externa y suele tener un coste elevado, sus limitaciones se encuentran en que no se puede garantizar la reubicación de las personas involucradas, y en la mayoría de los casos tampoco se da la posibilidad de reeducar a la persona para poder conservarla (**Inplacement**)

Outplacement e Inplacement

El Inplacement es un servicio previo a un proceso de "Outplacement", que trata de estudiar las posibilidades de recolocación interna. es un proceso pensado para preservar al personal y refocalizarlo en otras áreas de la empresa, según sus habilidades y necesidades del negocio. Se apela a la capacidad del individuo para explotar el resto de sus habilidades con la finalidad de cumplir con los desafíos que el cambio impone. Si no se contara con la suficiente capacitación, experiencia o conocimientos para reubicar al personal dentro de la compañía o en otras empresas del grupo, se iniciará el siguiente proceso, el Outplacement.

Estructura del Outplacement

La estructura de la acción del Outplacement, está establecida por dos ejes principales, ofrecer herramientas para que la persona logre una contención psicológica y reeducarla para que obtenga un conocimiento objetivo de sus competencias y de cómo ofrecerlas (Marketing Personal). Dicha estructura cuenta con cinco fases que se señalan en la imagen:

- Fase 1: Análisis del último empleo.
- Fase 2: Reconfiguración profesional.
- Fase 3: Evaluación psicométrica y de los conocimientos instrumentales.
- Fase 4: Exploración del mercado de empleo.
- Fase 5: Preparación para la transferencia.

Figura 2. Estructura del Outplacement

Fuente: Elaboración propia. Imagen de fondo disponible en http://blog.engeneral.net/curiosidades/el-billete-de-la-crisis

La acción del Outplacement suele tener una duración aproximada de 3 meses y, hasta 12 meses, en este tiempo se llevan a cabo las cinco fases anteriores, a través del acompañamiento personalizado, y utilizándose la combinación de varias fórmulas según estudio de caso.

Dichas formulas pueden variar según las consideraciones de la consultora y de la persona afectada, las más comunes suelen estar inspiradas en la orientación vocacional y profesional a lo largo de la vida. A continuación, se presentan cinco fórmulas comunes aplicadas en las diferentes fases del Outplacement:

- **Fórmula 1**: Taller de búsqueda de empleo + encuentros en agencias de colocación. También se llevará a cabo un taller de desarrollo personal y el envío del CV en red.
- **Fórmula 2**: 10 horas de entrevista personal con la consultora o "coach"
- **Fórmula 3**: Esta fórmula es la que se mantiene del clásico Outplacement surgido en los años 70, y consiste en la realización del balance de competencias.
- **Fórmula 4**: 12 horas de coaching para la integración.

Figura 3. Ejemplo de fórmulas utilizadas en el Outplacement (e2j Consultora francesa)

Fuente: https://www.egconseilsrh.com/outplacement/

Outplacement, educación a lo largo de la vida

Las diferentes fases del Outplacement en las que se aplican la combinación de las diferentes fórmulas tienen como referente la educación a lo largo de la vida (DELORS, 1996). Una vez cumplidos 22 años de dicho informe, "La Educación encierra un tesoro", hoy vuelve a estar de actualidad en la implementación de los procesos de Outplacement e Inplacement. Las personas susceptibles en entrar en dichos procesos, y, para conseguir una contención psicológica que ayude a la persona a mantener su amor propio orientado a sus competencias, y basarse en ellas para crear su plan de Marketing Personal, una buena guía para ello que se deberá tener en cuenta, será la Educación a lo largo de la vida, y los pilares de dicho informe que se resumen a continuación:

1. Aprender a conocer.
2. Aprender a hacer.
3. Aprender a vivir juntos/as, aprender a vivir con las/os demás.
4. Aprender a ser.

Outplacement versus presión laboral tendenciosa o bossing

La presión laboral tendenciosa descendiente (Mobbing, acoso laboral o Bossing), es la que se genera desde una posición superior en el organigrama de la organización. La fuerza de la persona acosadora con respecto a la víctima se da por su diferente posición de poder, lo que suele llevar aneja una mayor comprensión por parte de la organización, y una complicidad innata de sus subordinadas/os. Es la más efectiva, y se le denomina "Bossing", puesto que el hostigamiento viene del superior o superiora, y puede llegar a contar con una mayor comprensión tanto de la dirección como de las y los propios trabajadores. Su posición de jefe/a, es suficiente para que no se cuestione sus afirmaciones. Es el tipo de presión más abundante, y con frecuencia es la que daña más gravemente la psique de la víctima y el clima de la organización. En estos casos la víctima o sujeto pasivo percibe la repulsión de la organización a través de su superior o superiora, acompañada de la complicidad, indiferencia o pasividad de sus compañeras/os de trabajo, que toman el rol de cómplices o testigos pasivos de la acosadora o acosador. Hay determinadas trabajadoras/es que tienen más facilidad para padecer el Bossing o Mobbing., y normalmente son las personas eficaces, ya que involuntariamente y con su trabajo pueden poner en evidencia a otras.

Algunas de las estrategias más frecuentes en las situaciones de acoso laboral, puede ayudarnos a clarificar si nosotras o alguna compañera de nuestro entorno está sufriendo este problema. Estas estrategias pueden ir encaminadas a causar daño a la imagen personal de la víctima, o bien, a su imagen profesional. Normalmente ambos tipos de estrategia se combinan. Las estrategias usadas para causar daño a la imagen personal y la autoestima de la víctima son las siguientes:

- Gritos y contextualizaciones de ideas subjetivas, como si fuesen realidad tanto si la victima está sola, normalmente con gritos, como en presencia de otras personas que ya tienen el estatus de cómplices de la agresora o agresor.
- Trato diferente o discriminatorio.
- Ignorarle en las conversaciones y reuniones.
- Expandir rumores y/o calumnias.
- Criticas continuas a su trabajo, ideas y propuestas.
- Ridiculizar, parodiar, ignorar o no tener en cuenta sus ideas, características personales, laborales o formativas.
- (Rodríguez, López, 2004) Invasión de su privacidad revisando sus documentos o, enviando a cómplices para apropiarse de información personal.
- Ataques a sus características personales.
- Aprovecharse de la debilidad de la víctima bien sea por el propio acoso, o bien por un mal momento por el que la víctima pueda estar pasando.

Lamentablemente en España, y en consecuencia de la falta de RSC, el acoso laboral, suele ser una de las estrategias más utilizadas para prescindir de forma rápida de los servicios del personal, sin tener en cuenta el daño moral

ocasionado a las personas empleadas, y sin pensar, que más pronto que tarde, afectará de forma irreparable a la reputación de dicha organización.

Para lograr que las empresas dejen de abordar estas prácticas tan indecentes, que dan lugar a un profundo malestar en las empresas con el impacto social que genera en la sociedad, se debería entender que la RSC, no puede ser una opción, que debería ser una obligación. Los datos ofrecidos por el Informe Forética sobre la Evolución de la Responsabilidad social de las empresas en España en 2011, nos alerta que una de cada tres empresas españolas ha dejado de realizar actividades de RSE como consecuencia directa de la situación económica, y es realmente apreciable, el malestar social que este fenómeno ha causado en la sociedad española.

Casos de empresas que han utilizados servicios de Outplacement o Inplacement para reubicar a sus plantillas, son realmente escasos a lo largo de la geografía española, cabe destacar dos de ellas Fagor, que encontró solución para el 90% de los afectados a través del Inplacement y prejubilaciones, y Kellogg Ibérica, que fue asistida por una consultoría externa especializada en Outplacement para la reubicación de su personal.

Conclusiones sobre el Outplacement en España

La falta de RSC está directamente relacionada con la falta de alma que albergan las empresas españolas, concentradas en su única misión, el beneficio económico, pero sin ninguna visión ni valores para llevar a cabo su objetivo económico.

El Outplacement suele ser contratado por empresas con alta responsabilidad social corporativa, que entienden que mejorar y promover una buena imagen de la compañía en el personal interno, será una inversión intangible de futuro. Estas empresas con visión de futuro no se ven como meras proveedoras de empleo y riqueza, sino como agente de desarrollo dentro de las comunidades donde están implantadas.

La Filantropía de las corporaciones ya no es una actividad propia de asociaciones y fundaciones, en la tercera revolución industrial y tecnológica propia del mundo globalizado, las organizaciones inteligentes aprovechan la RSC para obtener ventajas competitivas en un binomio ganar-ganar, que se traduce a ayudar ayudándose.

Por otro lado, el Outplacement es un recurso que puede remplazar a la tan nociva presión laboral tendenciosa que tantas víctimas ha ocasionado durante esta última década 2008-2018 al conjunto de la sociedad española, desde sectores tan estratégicos como la banca, las comunicaciones y el energético.

Desde otra perspectiva, y según Marie France Hirigoyen, la edad más susceptible de sufrir presión laboral tendenciosa es la que va de los 46 a los 55 años, afectando a un 70% de mujeres frente a un 30% en los hombres. En términos de Igualdad, el Outplacement podría valer para reducir dicha desigualdad, que se antoja como otra razón más para perpetuar el techo de cristal.

El tejido empresarial deberá dotar a su plantilla de una formación específica y continua basada en las necesidades de la empresa, que prepare a su personal para la empleabilidad fuera o dentro de la misma a través de cualificaciones y competencial tales como:

1. Progresar en tu empresa a cambiar de empresa.
2. Adaptarse a evolución de las NNTT y TIC.
3. Adaptación a las condiciones del mercado laboral.

Para evitar estar dentro de un proceso de Outplacement, las personas empleadas tendrán que valorar la visión de sus empresas y prepararse en el saber técnico, saber metodológico, saber estar (participación y trabajo en equipo) y, saber ser (habilidades personales y sociales)

Referencias

1137-6856, I. (Ed.). (2004). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de Formación y Empleo*, 6-11.

Aguilar-Ondarza, I. (2016). Oriéntate. VII Congreso de la Asociación Internacional de Educadoras y Educadores Sociales (AIEJI). Sevilla: RES *Revista de Educación Socia*l.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Echeverría, B. (Abril de 2015). Luces entre sombras de la orientación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado,* 18(2), pp. 1-13.

Echeverría, B.; Martínez-Clares, P. (2009). Formación basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa,* 27(1), pp. 125-147.

Grasso, D. (2014). Madrid, la comunidad más emprendedora. *El confidencial.*

Sarwat Jahan, A. S. M. y Papageorgiou, C. (2014). "Vuelta a lo esencial" ¿Qué es la economía Keynesiana? Intervención del Estado para estabilizar la Economía. *Finanzas & Desarrollo*, 53,54.

Satre-Castillo, M. (1995). *Outplacement: Una aproximación.* Madrid: Universidad Complutense.

Tadeo, F. (12 de 03 de 2018). La eficiencia de la banca anticipa más ajustes: en su peor nivel desde 2003. *El confidencial*.

Trías, V., & Trías, V. (1975). *La guerra del petróleo y la crisis económica internacional.* Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Trias, V. (1971). *La crisis del dolar y la política norteamericana.* Barcelona: Ediciones Península.

Valls, A. (2012). *Outplacement: Origen y finalidad.* Barcelona: UPF Barcelona School of Management.

Wolfe, T. (2009). Un salto a ninguna parte. *Clarín*.

Hirigoyen, M. (2001). El acoso moral en el trabajo: distinguir lo verdadero de lo falso. Pujol i Valls, Núria (Trías & Trías, 1975)

Capítulo 3. Educación para la inclusión

Principio de vulnerabilidad y modelo biopsicosocial como propuesta de inmersión en las politicas públicas educativas sobre discapacidad infantil en Colombia

Solangel Materón Palacios, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Palabras clave: *modelo Biopsicosocial; principio de Vulnerabilidad; políticas públicas; discapacidad*

Introducción

El principio de Vulnerabilidad y el modelo Biopsocosocial dialogan de manera directa con la Bioética desde su plano social, por lo tanto la relación con las Políticas Públicas educativas sobre discapacidad en Colombia se enmarcan en este plano, de esta manera Hottois (2007, pp 20-21) lo connota como una de las realidades donde se analiza y gestiona la percepción pública de los problemas, de los riesgos y de las promesas; legislar o no sobre cuestiones dependen de la conciencia individual en una sociedad pluralista. Desde un contexto de política pública el principio de Vulnerabilidad se ubica como un rasgo antropológico que implica la igualdad y libertad de todos los individuos mientras que el modelo Biopsicosocial visualiza las acciones de los sujetos en diversos niveles entre ellos: biológico, psicológico y social, donde se encuentran interrelacionados dinámicamente, es decir que dependiendo del punto de vista que se adopte, la enfermedad y el desorden de salud pueden afectar simultáneamente muchos niveles diferentes de funcionamiento, desde el sistema celular a órgano a organismo a persona a familia a sociedad. Es este paradigma donde se sustenta la Teoría de Sistemas, la observación del sentido común de que la naturaleza está ordenada como un continuum organizado jerárquicamente, con sus unidades que van de los más complejo a lo más simple, se sitúan en rangos donde hay dos jerarquías: el individuo (persona) simple es el nivel más alto de la jerarquía organísmica y al mismo tiempo la unidad inferior de la jerarquía social, este origen y elaboración se le otorga principalmente a los biólogos Paul Weiss y Ludwig von Bertalanffy (2003, pp. 120-140).

La pretensión de realizar la inmersión del principio de Vulnerabilidad y el Modelo Biopsocosocial en las Políticas Públicas educativas sobre discapacidad infantil en Colombia y más específicamente en la atención educativa, se origina de la preocupación de todos los enfoques y modelos existentes desde los años 60 hasta la actualidad, que si bien han logrado un significativo progreso en la atención educativa de las poblaciones infantiles con discapacidad en Colombia, aún no han logrado su cometido. Es así que esta investigación propone; Describir históricamente los constructos teóricos y conceptuales de las políticas públicas educativas de infancia con discapacidad en Colombia años 1991-2013; describir las acciones y enfoques

presentes y ausentes en las actuales políticas públicas educativas de infancia con discapacidad en Colombia; analizar los vacios, cercanías y las similitudes que tiene la política pública en relación con modelo Biopsocosocial y el principio de vulnerabilidad y analizar el abordaje del concepto de Bienestar (derecho) que tiene la política pública en relación con modelo Biopsocosocial y el principio de vulnerabilidad. Para realizar lo descrito anteriormente se utilizará las técnicas de análisis crítico del discurso y entrevistas a profundidad, sustentadas estas en una investigación de corte cualitativo, basado en un enfoque descriptivo e interpretativo.

Descripción del proyecto

La Unesco estima que alrededor de 40 de los 115 millones de niños y niñas que están fuera de la escuela en el mundo tiene alguna discapacidad y que solamente el 2% de los niños y niñas en esta situación consiguen concluir sus estudios. La tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3%, y al 1% en el caso de las mujeres con discapacidad (Sánchez, 2015).

En América Latina y el Caribe, de acuerdo a los datos del Banco Mundial, sólo entre el 20% y el 30% de los niños con discapacidad asiste a la escuela, sin embargo cuando logran ingresar, al poco tiempo suelen ser excluidos después del sistema educativo (Informe Comisión de derechos humanos, 2009).

En Colombia, sólo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen alguna discapacidad – promedio muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país. Las cifras son similares en Argentina (0,69%) y en México (0,52%), mientras que en Uruguay y Nicaragua se informan porcentajes un poco superiores (2,76% y 3,5%, respectivamente), de acuerdo a los datos del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2004) (Vernor, 2009, p.17).

El acceso a la educación varía según el tipo y el grado de discapacidad, y la gran mayoría de las matrículas se concentran en la educación primaria. En Chile, las personas con discapacidad sólo alcanzan, en promedio, 6,4 años de escolaridad, bastante menos que el promedio del país. Aproximadamente el 10% termina el nivel secundario en Ecuador, mientras que en El Salvador sólo el 5% (Crosso, 2010, p. 80).

Además, los niveles de analfabetismo son más altos entre la población con discapacidad que entre el promedio del país. Para el caso del Argentina y Chile el índice de analfabetismo es de 15% y 17%. En Bolivia, el Salvador, Nicaragua y Paraguay, en nivel de analfabetismo de la personas con discapacidad llega casi a la mitad de la población (Crosso, 2010, p. 17).

De acuerdo a los datos existentes, en los diferentes países acerca del acceso a la educación de las personas con discapacidad donde su oscilación va desde el 0.32 al 4.5. Estimando categorías de analfabetismo - discapacidad se puede observar una desigualdad respecto a las personas que no tienen ninguna discapacidad, pero si son analfabetas, el porcentaje en Colombia de ingreso a la educación de los niños en edades entre 5 y 16 años es del 11%, según estadísticas del Ministerio de Educación Nacional (*El tiempo*, 2013). Este

porcentaje respecto al total de población infantil del 10.396.794 es muy bajo, desde esta perspectiva el acceso no puede ser sólo un problema de derechos humanos sino de igualdad vista como esa equiparación de oportunidades que deberían estar inmersas en las políticas públicas que el estado propone.

La igualdad entendida como interrelación busca más un sentido de justicia, reclama desarrollar una moral de la diferencia, concebida como un avalúo de las diversidades instaurado en el reconocimiento de la existencia de diferencias individuales, entendida bajo un trato igual hacia todos los hombres. Desde esta perspectiva la igualdad obtiene una valoración relevante en el plano de las relaciones interpersonales, ya que determina una igualdad de respeto hacia la diferencia que va desde lo singular hasta lo colectivo.

Respecto a las políticas educativas de las personas con discapacidad en Colombia, define la discapacidad no como atributo de la persona, sino como el resultado de su interacción con las condiciones y estructuras sociales, la discapacidad es una construcción social, por lo tanto la atención educativa en las políticas públicas objeta en reconocer que las personas con discapacidad no son sujetos de caridad sino titulares de derechos, y que no son seres incapaces, sino, por el contrario, personas que disponen de un conjunto de posibilidades y capacidades que con los medios apropiados pueden desarrollar plenamente (Defensoría del pueblo, 2010, p. 4).

La respuesta de las políticas respecto a la atención educativa de las poblaciones con discapacidad debe provenir de intervenciones del entorno que permitan remover las diversas barreras que conducen a la exclusión o marginación de la personas con esta condición y hagan posible su inclusión y su participación en la vida social, a esta propuesta le subyace la aparición de una fusión de un modelo que brinda la posibilidad de observar la discapacidad como un fenómeno multidimensional: el modelo Biopsicosocial.

En consecuencia dar una mirada a la discapacidad y a las políticas públicas desde el modelo Biopsicosocial obliga examinar la situación de cada persona con discapacidad no de forma genérica, sino en contexto personal, social y cultural de cada comunidad, atendiendo a los rasgos singulares de la persona y del entorno. La discapacidad remite a la singularidad: cada persona tiene sus propias habilidades y sus propias incapacidades. Según Seoane: La discapacidad es una categoría global que abarca una variabilidad, graduabilidad y heterogeneidad de situaciones personales (Seoane, 2011, pp. 143-161).

Es así, como esta propuesta de investigación se enmarca en reconocer el principio de vulnerabilidad y el enfoque Biopsicosocial como una posibilidad de otorgar dignidad y reconocimiento desde los derechos humanos a poblaciones vulneradas, en el derecho esencial a la educación, a un grupo social que ha sido marginado a lo largo de la historia en el mundo, como son las personas con discapacidad.

Según Kottow, entiende las poblaciones vulnerables como aquellos grupos de personas, que a consecuencia de su multiplicidad de condiciones están en situación de mayor susceptibilidad o expuestas a un daño potencial (incapacidad para velar por los propios intereses) (Seoane, 2011, pp. 143-161).

Desde la perspectiva anterior, la vulnerabilidad se relaciona con el enfoque de derechos, en tanto éste parte del reconocimiento de la dignidad

humana, puesto que pretende identificar las factores de exclusión y de discriminación, como aspectos que reducen las posibilidades de garantizar a un grupo social su productividad, acceso al conocimiento y mejorar su calidad de vida (Alzate y Vallejo, 2014).

Al lado de ello, el concepto de política se articula de manera genérica a los derechos humanos y se entiende como una actividad ideológica orientada a tomar decisiones por parte de un grupo que pretende alcanzar un cierto objetivo común. De igual manera puede verse como una forma de ejercer el poder con la intención de evitar un choque entre los intereses encontrados que se producen entre los sujetos que están inmersos en una determinada sociedad.

Es así, que la política pública de infancia con discapacidad en Colombia se debe configurar como una respuesta a un proceso de movilización social generado a partir de la necesidad de lograr la inclusión como categoría educativa donde se enuncie la concepción de desarrollo planteada por Sen, fortalecido con el enfoque de las capacidades, al respecto el autor objeta que las políticas en torno al tema de discapacidad pueden cubrir un amplio terreno, que incluye el mejoramiento de los efectos de la desventaja, por una parte, y los programas de prevención de las discapacidades, por otra, es muy importante entender que muchas discapacidades pueden ser prevenidas, y se puede hacer bastante no sólo por disminuir la penalidad de la discapacidad sino también por reducir su incidencia. (Sen,2010, p. 289).

Desde la perspectiva de Sen, se puede deducir la Inclusión educativa a nivel político como una estrategia básica y necesaria para propiciar las capacidades de los sujetos en alguna situación de discapacidad y vulnerabilidad, puede verse incluso como una manera de prevenir su incidencia en la discriminación propiamente dicha, objetivaría la posibilidad de lograr acuerdos entre los entramados relacionales políticas- educación como una manera de lograr un cambio cultural que propicie el respeto por la diferencia y brinde a estos grupos sociales la posibilidad de afirmar y acceder a otros derechos que no sólo sean educativos y que también les son propios.

Por consiguiente, el proceso de humanización de las personas con discapacidad puede enunciar su evolución de maneras diferentes, Seoane lo concibe así: las personas con discapacidad se perciben de la ignorancia y la marginación a su presencia y participación en la sociedad, del silencio y el monólogo al diálogo, de la atención preferente de adjetivo (existencia de una discapacidad) a lo sustantivo (la condición de persona), de un modelo asistencialista-paternalista a un modelo de reconocimiento de la dignidad y los derechos como un ciudadano más (Seoane, 2011, pp. 143-161).

Dicho proceso de humanización que plantea Seoane, se puede homologar al proceso por modelos - reconocimiento que las personas con discapacidad han pasado en Colombia desde los años 70, donde el modelo inicial, el caritativo coloco su impronta para observar a las poblaciones con cierta mendicidad y un decir común “pobrecitos”, situación social que aun prevalece, sucesivamente el modelo asistencial. Donde la cultura de lo gratis permeo a las poblaciones hasta lograr que la representación social colectiva lograra un efecto de “Vida fácil”, sigue el modelo universal - ideal para

dignificar y ver al ciudadano con discapacidad como sujeto social, capaz de lograrse y superarse como ser integral, que es parte de una sociedad y que participa de un bien-estar para todos.

Por todo lo anterior, la Bioética observa la importancia de crear instrumentos políticos y jurídicos para enfrentar las vulneraciones que los seres humanos sufren durante toda su vida, los derechos humanos de segunda generación hacen énfasis en los bienes y servicios que todos los seres humanos requieren para sobrevivir y desarrollar su proyecto de vida, este derecho se conoce con el nombre del derecho a bienestar, este derecho demanda que los requirentes tengan las competencias para exigir sus derechos, solo si lo asumen proactivamente podrán las instituciones sociales dar cuenta a los marginados o des empoderados. Por consiguiente desde la perspectiva Bioética permitirá observar como los bienes y servicios proporcionados a los vulnerados cumplen según SEN "Los requerimientos de la razón comunicativa y sean conducentes a la emancipación de personas y comunidades con el fin de que logren su empoderamiento y recuperen sus capacidades básicas, incluyendo su participación social y política. La bioética tiene un rol prescriptivo de obligaciones: cuidar a aquellos que son vulnerados y empoderarlos para que reivindiquen sus derechos" (Sen, 2000, p. 28).

Por lo tanto teniendo en cuenta el modelo Biopsicosocial y el principio de vulnerabilidad como daño instalado la pregunta problemica se orientara a determinar cuál es la relación entre la perspectiva del modelo Biopsicosocial y el principio de vulnerabilidad con las políticas públicas educativas de infancia con discapacidad en Colombia desde los años 1991 al 2013.

Estado de la cuestión

La revisión bibliográfica realiza diferentes planteamientos desde lo filosófico y epistemológico como un insumo para la bioética, al lado de ello se destaca el reconocimiento del modelo de la diversidad desde una perspectiva basada en los derechos humanos, donde la bioética se constituye en una herramienta para alcanzar la dignidad de las personas en condición de discapacidad.

La bioética desde el punto de vista de la discapacidad y la educación expresa que para el caso de las personas con esta condición, requiere promover otras formas de interacción que trasciendan la limitación biológica. De otra parte, enuncia el hecho de revisar y proponer desde el escenario de la bioética la aplicación de principios que permitan llegar a consensos en la construcción de políticas públicas en discapacidad para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Políticas públicas educativas de infancia con discapacidad en colombia desde los años 1991 al 2013

Es a partir de la promulgación de: *La Constitución Política de 1991* donde se reconoce a Colombia como un Estado Social de Derecho fundado en el respeto por la dignidad humana, cuyos fines esenciales deben estar dirigidos a garantizar, proteger y promover los derechos humanos de todos sus ciu-

dadanos y ciudadanas sin discriminación alguna, la constitución cuenta con una serie de artículos que hacen mención expresa a la protección, atención y apoyo e integración social de las personas con Discapacidad. Los artículos 13, 47, 67 y 68 hacen alusión específica a la atención, apoyo e integración determinando que el estado protegerá a las personas que por su condición económica, física o mental, se encuentran en circunstancia de debilidad manifiesta, promulga por la erradicación del analfabetismo y educación de la personas con limitaciones físicas y mentales donde afirma que son obligaciones especiales del estado (Plan de atención a las personas con discapacidad, 2002).

Decreto 2381 del 30 de Noviembre de 1993. Día Nacional de las personas con Discapacidad

Enuncia que tanto las personas con discapacidad como las instituciones públicas y privadas que vienen trabajando para la prevención, rehabilitación, integración y equiparación de oportunidades, han logrado sensibilizar de forma paulatina a la sociedad en su conjunto, promoviendo el reconocimiento de las necesidades y potencialidades de las personas con limitaciones físicas, sensoriales y mentales; por lo tanto es estado establece dentro de sus obligaciones brindar especial protección a las personas que por su condición física o mental se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta (Presidencia de la República de Colombia, 1993).

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación

Define y desarrolla la organización y prestación de la educación formal en los niveles de preescolar básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales

Decreta que la educación de las personas con limitaciones ya sea de orden físico, sensorial, síquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hace parte del servicio público educativo y se atenderá de acuerdo con la Ley 115 de 1994, las normas que la reglamenten, las reglas establecidas en el presente decreto y las disposiciones que para el efecto dicten las entidades territoriales (Presidencia de la República de Colombia, 1996).

Ley 361 de Febrero 7 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones

Reconoce en consideración a la dignidad que le es propia a las personas con limitación sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social y a las personas con limitaciones severas y profundas, la asistencia y protección necesarias, las ramas del poder público pondrán a disposición los recursos necesarios para el ejercicio de los derechos de prevención, cuidados médicos y psicológicos, habilitación y rehabilitación adecuadas. Para estos efectos estarán obligados a participar para su eficaz realización, la administración central el sector descentralizado, las administraciones departamentales, distritales y municipales, todas las corporaciones públicas y privadas del país (Congreso de la República de Colombia, 1997).

Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales

Considera que cada entidad territorial organizará la oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales por su condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva (retardo mental, síndrome Down), sensorial (sordera, ceguera, sordoceguera, baja visión), autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales, y otras que como resultado de un estudio sobre el tema, establezca el Ministerio de Educación Nacional. Para ello tendrá en cuenta la demanda, las condiciones particulares de la población, las características de la entidad y el interés de los establecimientos educativos de prestar el servicio. En este proceso se atenderá el principio de integración social y educativa, establecido en el artículo tercero del Decreto 2082 de 1996 (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Compes 80 de 2004. Política Pública de Discapacidad e inclusión social. Departamento Nacional de Planeación

Garantiza el pleno goce en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con Discapacidad, fortaleciendo la implementación de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión social, mediante la promoción y generación de procesos de gestión pública que sean eficientes, efectivos, articulados y trasparentes que se traduzcan en el diseño e implementación de planes y programas orientados a las poblaciones con Discapacidad, por consiguiente se hace necesario un cambo de conciencia en las familias, la sociedad y el Estado, frente al reconocimiento de las poblaciones con Discapacidad como parte de la diversidad humana y su dignidad inherente, retomando los principios del respeto por la diferencia y la accesibilidad universal, en busca de una sociedad incluyente y construida para todos y todas (Departamento Nacional de Planeación, 2004).

Ley 1098 del 8 de Noviembre del 2006. Código de Infancia y adolescencia

En su artículo 36 define la discapacidad como una limitación física, cognitiva mental, sensorial o cualquier otra, temporal o permanente de la persona para ejercer una o más actividades esenciales de la vida cotidiana. Los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad tienen derecho a gozar de una calidad de vida plena, y a que se les proporcionen las condiciones necesarias por parte del Estado para que puedan valerse por sí mismos, e integrarse a la sociedad.

En Octubre 12 del 2007 se reglamento el decreto 470, donde se instauro la política pública de Discapacidad para el Distrito Capital, la cual adopta la política pública de Distrito Capital desde un enfoque de derechos y apuntando a diferentes escenarios y dimensiones, este enfoque de desarrollo basado en los derechos humanos permitió reconocer a las personas no solo como sujetos de derechos sino también como actores de su desarrollo, promoviendo la sostenibilidad de la labor del desarrollo humano, potenciando la capacidad de la acción efectiva de la población, especialmente de los grupos más marginados, para participar en la formulación de políticas, y hacer responsables a los que tienen la obligación de actuar, conduciendo a resultados mejores y más sostenibles en materia de desarrollo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006).

Decreto 366 de 9 de Febrero del 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva

Establece la organización del servicio de apoyo pedagógico para la oferta de la educación inclusiva a los estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y a los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales, matriculados en los establecimientos educativos estatales, la pertinencia educativa radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente, se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple (Ministerio de Educación Nacional.

Guía Ministerial No 15 del 20 de Mayo de 2010. Orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)

Esta directiva ministerial determina que las entidades territoriales certificadas sólo pueden invertir recursos de contratación en servicios de personal de apoyo, formación básica de docentes, suministros de dotación y adecuación de la infraestructura educativa estatal (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Ley 1618 de 27 de febrero de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad

Esta ley pretende garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009. Par efecto define conceptos como: Personas con y/o situación de discapacidad, inclusión social, acciones afirmativas, acceso y accesibilidad, barreras, rehabilitación funcional, rehabilitación integral y Enfoque diferencial. En consecuencia el Ministerio de Educación Nacional en lo concerniente a la educación preescolar deberá crear y promover una cultura de respeto a la diversidad desde la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, como sujetos de derecho, específicamente su reconocimiento e integración en los establecimientos educativos oficiales y privados; garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a una educación de calidad, definida como aquella que "forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la Institución Educativa y en la que participa toda la Sociedad"; definir el concepto de acceso y permanencia educativa con calidad para las personas con discapacidad, y los lineamientos en el marco de la inclusión y garantizar la asignación de recursos para la atención educativa a las personas con discapacidad, de conformidad con lo establecido por la Ley 715 de 2001, el Decreto 366 de 2005 (Congreso de Colombia, 2013).

Enfoque biopsicosocial y discapacidad

En la indagación relacionada con bioética, educación y discapacidad, pudo evidenciar elaboraciones que desde la bioética se hacen para poblaciones específicas como es el caso de quienes viven la condición de discapacidad intelectual, motora o que han sido vistas como minorías, no solo en términos de cantidad, sino de cómo han sido asumidos por la mayoría. La idea de contrastar los planteamientos teóricos con las interacciones que

se establecen en diferentes escenarios con la diversidad de la población, explicitación de componentes propios de la bioética como son el respeto, el reconocimiento del otro como otro legítimo, la convivencia, la solidaridad, la calidad de vida, la dignidad humana y como es la relación de la educación y la discapacidad mediada por la bioética para proporcionar en las distintas realidades los planteamientos mencionados. Además de poner en escena las construcciones que han posibilitado otro tipo de relaciones y creaciones con la población diversa como son las de tipo educativo que trascienden la limitación, la concepción de diversidad, los aportes de otras disciplinas diferentes a la medicina para una visión distinta y más humana de la discapacidad y por ende de la población que la conforma. Al respecto se relacionan.

Omisiones bioéticas sobre la discapacidad

Este artículo aborda el tema de la discapacidad desde una filosofía moral, que ubica a las personas con discapacidad en el plano de sujetos morales a los que se les debe preservar la dignidad y la integridad mediante la inclusión como estrategia de visibilización, convirtiéndolos así en interlocutores válidos de sus propias realidades.

El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional

El artículo realiza una reflexión acerca de la discriminación y subvaloración de las personas con diversidad funcional (discapacidad) a lo largo de la historia. En ocasiones como en el periodo del nazismo alemán, fueron asesinadas en un vano intento por erradicar su "imperfección". Actualmente su realidad no ha cambiado, continúan siendo discriminados y los modelos y enfoques actuales se ha mostrado insuficientes para erradicarla y afrontar los nuevos retos bioéticos. Los autores platean en su escrito la perspectiva del modelo de diversidad desarrollado en España en el año 2006 basado en los derechos humanos como un alternativa bioética para alcanzar la dignidad de las personas con discapacidad funcional.

Sobre inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos

Artículo histórico que argumenta que desde la Ilustración, las teorías de la justicia y, en particular, las teorías de los derechos humanos se han basado en principios que son excluibles para las personas con discapacidad. La exclusión no ha sido resuelta por las teorías contemporáneas de la justicia. Es necesaria una profunda revisión de algunos supuestos básicos para obtener una teoría completa y sonido de los derechos humanos, incluidas las personas con discapacidad en igualdad de condiciones. La inclusión de las personas con discapacidad es un desafío teórico urgente que debe ser la cara con el fin de llevar a cabo una reforma racional de reglas en la práctica jurídica.

Principio de vulnerabilidad

Informe para la iniciativa de pobreza y discapacidad en Colombia

Este informe presenta el proceso de descentralización de la política nacional en atención a las personas con discapacidad, la prestación de servicios es exclusivamente sectorial, no se cuenta con la presencia ni participación activa en los procesos por parte de las secretarias de educación, el tema de discapacidad ha sido invisible a nivel nacional, regional, se observa una carencia de política pública, reglamentación, lineamientos, protocolos y guía de atención para la atención de la población con discapacidad en general.

Aproximación a la ética de la discapacidad

Este texto se desarrolla desde la ética aplicada tomando como elemento central el tema de discapacidad a partir de la realidad social, plantea un enfoque deontológico de la ética de la relación con las personas con la discapacidad teniendo como núcleo la dignidad y desarrollando dos grandes principios: de acción benefactora, autonomía y justicia.

Bioética de la Vulnerabilidad

Artículo que presenta el concepto de vulnerabilidad como un principio de protección no como principio moral, la vulnerabilidad el autor la determina como característica humana. "La vulnerabilidad es el origen de la ética, la solicitud ante la vulnerabilidad es un modo de responsabilidad, esto implica la realización de la justicia a través de la solidaridad, no pude haber justicia sin solidaridad" (Mendoza, 2013).

Marco teórico

Genealogía de las políticas públicas de Discapacidad en el sistema educativo colombiano: concepto de discapacidad y perspectivas inclusivas

Seoane (2011, p. 144) explica la historia de la discapacidad mediante la dialéctica entre el modelo médico y el modelo social. Considerados los principales análisis de la discapacidad. Estos modelos han incidido de manera directa en la concepción de la discapacidad.

Existe cierto acuerdo sobre la delimitación cronológica y la relevancia del modelo biomédico y social, se sitúa a finales del siglo XVIII o en el siglo XIX (Seoane, 2011, p. 145), se habla de un modelo moral respecto al tratamiento de la discapacidad en la Biblia y en la Antigüedad, el modelo de prescindencia distingue dos submodelos: el eugenésico y el de marginación (Seoane, 2011, p. 144-145).

En la Edad Media, la aparición de instituciones como asilos, reformatorios y manicomios acompañados del auge de la medicalización, pauta otra

fase en la concepción de discapacidad. La reclusión de la persona con discapacidad como animal domestico, el auge de los diagnósticos terapéuticos dados a través de las ciencias medicas, con especial relevancia en la psiquiatría para el caso de la discapacidad intelectual y enfermedad mental. La persona con discapacidad deja de ser excluida del mundo humano y adquiere la categoría de ser humano, pero enfermo.

Pero es hasta el siglo XVIII que se discurre la fase de exclusión en la que la persona con discapacidad es equiparada y tratada como un animal salvaje. Al respecto Seaone, comenta que la deficiencia y la deformidad eran consideradas como una expresión de desorden, como un castigo divino, por lo tanto la negación de una persona por su condición era evidente, hasta llevarla al aislamiento de la vida social (Seoane, 2011, p. 145).

En la actualidad sigue existiendo el concepto expresado en el párrafo anterior, las poblaciones con discapacidad ante algunas culturas no son consideradas personas, las malformaciones, las deficiencias desde cualquier categoría donde se ubique al sujeto, limitan las posibilidades a un acceso social y educativo, no existe credibilidad de un potencial individual, existe la generalización de la discapacidad y por ende todas las consecuencias que a estas le subyace, si bien la propuesta de infinidad de modelos han procurado su reconocimiento, es el cambio de imaginario colectivo hacia la discapacidad el que más beneficiaria las poblaciones.

En los años setenta, se realiza un intento de cambio conceptual de la discapacidad orientado desde dos nociones: normalización e integración. La primera como principio implica que la persona con discapacidad debe tener los mismos derechos obligaciones que los otros miembros de la sociedad; la integración como desarrollo del principio de normalización se define como el uso de dispositivos y técnicas para que las personas con discapacidad reciban una asistencia en los grupos normales y no de forma segregada.

A partir de la década de los ochenta, las Naciones Unidas y la Organización Mundial de la Salud, realizan orientaciones para la atención de las personas con discapacidad, igualmente determinan el concepto de discapacidad de una manera multidimensional, esta concepto sigue presente.

Actualmente el concepto de las personas con discapacidad se observa de manea multidimensional, es así que la Organización Mundial de la Salud: Concibe la discapacidad como un término que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Con relación a las deficiencias son problemas que afectan una estructura o función corporal, y las limitaciones en la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas. Respecto a la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por lo tanto la discapacidad es una interacción entre las características del organismo humano y las características en la sociedad donde vive (Organización Mundial de la Salud, 2012).

El concepto de discapacidad evoluciona hacia una visión más amplia que involucra el entorno, la sociedad, la cultura y los derechos humanos. Por lo tanto las políticas deben tener en cuenta estos aspectos para generar líneas de intervención en diversos contextos con el fin de garantizar el pleno desarrollo e inclusión de las personas con discapacidad en todos ámbitos de la vida.

Paralelamente, entendiendo el concepto de discapacidad desde un enfoque Biopsicosocial, que sugiere diferentes dimensiones como la biológica (corporal), la psicológica (individual) y la social (entorno), se hace necesario abordar las políticas públicas con el objetivo de interpretar este enfoque y otros que han venido determinando la calidad de vida de la personas con discapacidad en el país.

En la década de los 90 las transformaciones en el sistema educativo se orientaron a desarrollar reformas curriculares en la educación inicial y primaria, el decreto 2247 de 1997 determino que el nivel de preescolar no estuviese sujeto a ninguna prueba de admisión, examen psicológico o de conocimientos, o a consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental y establece que los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta: la integración de las dimensiones del desarrollo humano (corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa); los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y las características étnicas, culturales, lingüísticas ambientales de cada región y comunidad (Hurtado&Agudelo, 2014, pp. 45-55). El sistema educativo colombiano desarrolla estrategias que permiten lograr un aumento en la cobertura. "Los reportes oficiales para el año 2005 sitúan el promedio nacional para la educación básica en un 92% para el 2010 se espera llegar al 100% (Hurtado&Agudelo, 2014, p. 49).

En cuanto a las políticas en materia de educación inclusiva, conforme a la información reportada por el ente rector del Sistema Nacional de Discapacidad, el Ministerio de Educación Nacional ha venido liderando el plan sectorial '*Educación de calidad, camino para la prosperidad*', se ha propuesto convertir la calidad de la educación en un propósito nacional, entendiendo que para alcanzarla es imprescindible una transformación educativa que atienda todos los factores que inciden en ella, la política educativa se estructura alrededor de una premisa fundamental: una educación de calidad es aquella que forma ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz (Plan Sectorial, 2010-2014).

Bajo esta mirada, se plantea una educación inclusiva para garantizar el derecho a la educación, en términos de acceso, permanencia y promoción en los niveles educativos (*Cobertura)*; al igual que, pertinencia, calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes que acceden al sistema educativo (*Calidad*).

Modelos En La Atención Educativa De Las Poblaciones Con Discapacidad En Colombia

Si se concibe a la persona en condición de discapacidad como parte de un todo, se le podrá ver como un sujeto que asume roles y funciones significativas para ese todo. En este sentido, su presencia no será asumida en términos de comparación con otros, sino asumida como una particularidad que

tiene también reflexiones y pensamientos que propendan por construir una mirada más justa y solidaria de las personas en condición de discapacidad, con argumentos suficientemente rigurosos, serios y sólidos, que pueden ser planteados en las instancias de poder decisorio social para alcanzar buenos niveles de calidad de vida, por medio del ejercicio de sus derechos y de la ciudadanía.

Los diversos modelos que han permeado el tema de la discapacidad han tratado de abrir el debate en la búsqueda de la igualdad social, más allá de las visiones individuales y trascendiendo a enfoques colectivos de reivindicación de derechos y al desarrollo de éticas basadas en la solidaridad, la responsabilidad y la protección de las personas con discapacidad, que intenten salvaguardar la inclusión social como fin.

Se inicia con el modelo tradicional en algunas sociedades de la antigüedad, donde el destino de las personas con discapacidad era la muerte, con prácticas aceptadas en la sociedad antigua; en la edad media la iglesia condena el infanticidio y considera las anormalidades a causas sobrenaturales, las personas con alguna anormalidad estaba poseída por demonios; cuando llega el cristianismo se evoluciona más hacia una visión de caridad, se empleaban como bufones y practicaban la mendicidad; con el renacimiento las personas con discapacidad se convierten en sujetos de asistencia esto da paso al modelo asistencialista.

Con el neopositivismo la persona con discapacidad pasa a ser un sujeto de asistencia a un sujeto de estudio psíquico-medico-pedagógico, estos aspectos dieron lugar al modelo rehabilitador, desde esta perspectiva el problema se localiza en el individuo, en su deficiencia y falta de destreza, este enfoque médico- clínico estigmatizo a las personas con discapacidad, la categorización de las deficiencias dieron sus primeros pasos.

El modelo médico con su enfoque de eliminar o curar la discapacidad: normalizar, ubico a la discapacidad como patología, este modelo subestima las aptitudes de las personas con discapacidad, desde este modelo se convierten en objetos médicos, sus realidades son explicadas desde un prisma medicalizado, este modelo busca la normalización de la persona hacia el estándar.

El modelo social, de otra parte pauta el tema de inclusión en los años setenta, su enfoque se ubica en la eliminación de barreras físicas, sociales y económicas. Este modelo se fundamenta en dos aspectos: "No son religiosas, ni científicas, las causas de la discapacidad son sociales, son las limitaciones de la sociedad para prestar un servicio adecuado a estas poblaciones" (Palacios, 2008). Según Toboso y Arnau "desde el modelo social se sostiene que lo que pueden aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentran íntimamente relacionado con la inclusión y aceptación de la diferencia. Las repercusiones en las políticas sociales desde dicho modelo se orientan a la normalización de la sociedad, de manera que esta llegue a estar pensada y diseñada para atender las necesidades de todos" (Toboso&Arnau, 2008).

Enfoque biopsicosocial y principio de vulnerabilidad

El modelo Biopsicosocial se constituye sólo en un eje para dar respuesta a la triada de análisis propuesta por esta investigación: política- discapacidad-infancia, como un todo dinámico organizado, pero la investigación propone analizar a la luz del principio de vulnerabilidad (Principio Europeo) desarrollado a partir de los trabajos de Beauchamp y Childress e interpretado por Peter Kemp y Miguel Kottow, dicho principio permitirá ubicar al ser humano con discapacidad desde una dignidad especial en el conjunto de la naturaleza dirigida hacia una reivindicación gremial, este principio no se evidencia en el modelo Biopsicosocial, pues contempla los principios del modelo biomédico (relación médico-paciente), mientras que el principio de vulnerabilidad desarrolla constructos de relación individuo- sociedad, razón para abordarlo en esta investigación. Ahora bien determinar las teorías y las prácticas ausentes y presentes desde la vulnerabilidad entendida como daño instalado (Kottow, 2012) que incide en la libertad y la igualdad de los derechos, conlleva a pensarla como la incapacidad de velar por los propios intereses como es proclamado por los derechos humanos y reconocido por la ética transcendental que inspira todo ser humano, la bioética entendida como ética aplicada se debe ocupar de los derechos políticos y sociales de los individuos vulnerados, pues esta delibera sobre las decisiones que intervienen en las políticas públicas que norman las prácticas sociales pertinentes a su ámbito de reflexión.

Objetivos

General

Analizar desde la perspectiva del modelo Biopsicosocial y principio de vulnerabilidad las acciones ausentes y presentes que se materializan en las políticas públicas educativas de infancia con discapacidad en Colombia desde los años 1991 al 2013.

Específicos

Describir históricamente los constructos teóricos y conceptuales de las políticas públicas educativas de infancia con discapacidad en Colombia años 1991-2013.

Describir las acciones y enfoques presentes y ausentes en las actuales políticas públicas educativas de infancia con discapacidad en Colombia.

Analizar los vacios, cercanías y las similitudes que tiene la política pública en relación con modelo Biopsocosocial y el principio de vulnerabilidad.

Analizar el abordaje del concepto de Bienestar (derecho) que tiene la política pública en relación con modelo Biopsocosocial y el principio de vulnerabilidad.

Metodología

Se enmarca en el enfoque descriptivo- interpretativo, desde el análisis crítico del discurso. El objetivo de proponer el análisis crítico del discurso como fundamento teórico para el análisis de políticas públicas Educativas de Infancia con Discapacidad en Colombia en los años 1991-2013, aplicado a las leyes, proyectos, planes, decretos, guías y lineamientos, sobre los discursos que legitiman unas prácticas de pode, abuso de poder, injusticias y desigualdades, aplica el concepto planteado por Forero y Hurtado. Las políticas son concebidas como construcciones discursivas, en las que se presentan relaciones de dominación, exclusión y desigualdad, por lo que el ACD, al cuestionar tales fenómenos, permite al analista repensar la política y crear discursos alternativos, incluyentes y que no reproduzcan los imaginarios de desigualdad (Forero-Hurtado, 2013).

El análisis crítico del discurso consiste en el análisis de la dimensión ideológica del uso del lenguaje. Por consiguiente para la categoría políticas públicas se utilizara el modelo tridimensional de Norman Fairclough (Stecher, 2010). Según Cruz: El modelo tridimensional permite definir el discurso como un lenguaje como una forma de práctica social y el análisis del discurso como el análisis de cómo los textos hablados o escritos operan dentro de una práctica sociocultural, identificando el discurso como texto, el discurso como práctica discursiva y el discurso como práctica social, aplicado a las leyes, proyectos, planes, decretos, guías y lineamientos, sobre los discursos que legitiman unas prácticas de poder, abuso de poder, injusticias y desigualdades (Cruz, 2012).

Los resultados producto del análisis crítico del discurso de las políticas permitirá hacer una lectura del acontecimiento políticas-discapacidad-educación desde la perspectiva del enfoque Biopsicosocial propuesto por Engel y el principio de vulnerabilidad desde la mirada de Kottow, buscando dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de la igualdad social en actual sistema educativo colombiano relacionado con las poblaciones objeto de estudio.

Para la consolidación de la información y facilitar el análisis se hará uso de las siguientes matrices:

MATRIZ 1. Consolidación histórica de los constructos teórico y conceptuales y descripción de las acciones y enfoques presentes y ausentes en políticas públicas educativas de infancia con discapacidad en Colombia años 1991-2013. Se utilizara el modelo de Norman Fairclough con sus respetivas dimensiones del discurso y las dimensiones de análisis de este, como los son:

La ***descripción:*** Análisis lingüístico, determina ¿Qué sentidos (identidades, acciones, representaciones) moviliza el texto a partir de su particular organización lingüística?; ***interpretación***: Análisis intertextual, establece ¿A partir de la movilización de qué recursos discursivos (estilos, géneros y discursos de un orden del discurso) el texto ha sido producido? Y por último ***la explicación***: análisis social, estipula ¿De qué forma el texto está condicionado por la situación, la institución y la estructura social de la que es parte?

Y ¿Cómo contribuye, a partir del poder constitutivo de los sentidos que moviliza, a producir el orden social, sosteniendo o socavando las relaciones de dominación en un particular dominio social? (Stecher, 2010, p.103).

Tabla 1

DDD: DIMENSIONES DEL DISCURSO. DAD: DIMENSIONES DE ANÁLISIS DEL DISCURSO

	DDD / DAD	**TEXTO**	**PRÁCTICA DISCURSIVA**	**PRÁCTICA SOCIAL**
Políticas Públicas Educativas de Infancia con Discapacidad en Colombia en los años 1991-2013	**DESCRIPCIÓN** **Análisis Lingüístico** (Identidad, acciones y representaciones)	**X**		
	INTERPRETACIÓN **Análisis Intertextual** (estilos, géneros y orden del discurso)	**X**	**X**	
	EXPLICACIÓN **Análisis social** (el texto está condicionado por una situación, la institución, y la estructura social de la que es parte, producción de orden social en las relaciones de dominación en un particular dominio social)			**X**

Fuente: Adaptado de Autor. Stecher. 2010

MATRIZ 2. Consolidación de los vacios, cercanías y las similitudes que tiene la política pública en relación con Enfoque Biopsocosocial y el principio de vulnerabilidad.

El análisis del principio de Vulnerabilidad se comprenderá como daño instalado (empoderamiento social y competencia moral) que incide en la libertad y la igualdad de los derechos, conlleva a pensarla como la incapacidad de velar por los propios intereses como es proclamado por los derechos humanos y reconocido por la ética transcendental que inspira todo ser humano, se examinara la relación individuo sociedad en las tres subcategorias. Desde el enfoque Biopsicosocial *vs.* enfoque sistémico como contexto útil, se tomara la persona como el nivel más alto de la jerarquía organísmica inmerso en la sociedad-nación, comunidad y familia (Kottow, 2012, pp. 25-44).

Tabla 2

	CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS	MODELO BIOPSICOSOCIAL	PRINCIPIO DE VULNERABILIDAD
Políticas Públicas Educativas de Infancia con Discapacidad en Colombia en los años 1991-2013	**VACIOS**	Relación Experiencia-comportamiento (sociedad-nación; comunidad y familia)	Relación individuo-sociedad (Empoderamiento social y competencia moral)
	CERCANIAS	Relación Experiencia-comportamiento (sociedad-nación; comunidad y familia)	Relación individuo-sociedad (Empoderamiento social y competencia moral)
	SIMILITUDES	Relación Experiencia-comportamiento (sociedad-nación; comunidad y familia)	Relación individuo-sociedad (Empoderamiento social y competencia moral)

Fuente: Adaptado de autor. Kottow. 2012

MATRIZ 3. Consolidación del concepto de Bienestar (derecho) que tiene la política pública en relación con modelo Biopsocosocial y el principio de vulnerabilidad.

Tabla 3

	CATEGORIAS / SUBCATEGORIAS	MODELO BIOPSICOSOCIAL	PRINCIPIO DE VULNERABILIDAD
Políticas Públicas Educativas de Infancia con Discapacidad en Colombia en los años 1991-2013	**CONCEPTO DE BIENESTAR DESDE EL ENFOQUE DE DERECHOS** (Calidad de vida observada de manera holística. Bienestar emocional-relaciones interpersonales y bienestar material)	Relación Experiencia-comportamiento (sociedad-nación; comunidad y familia)	Relación individuo-sociedad (Empoderamiento social y competencia moral)
		Relación Experiencia-comportamiento (sociedad-nación; comunidad y familia)	Relación individuo-sociedad (Empoderamiento social y competencia moral)
		Relación Experiencia-comportamiento (sociedad-nación; comunidad y familia)	Relación individuo-sociedad (Empoderamiento social y competencia moral)

Fuente: Adaptado de autor. Kottow. 2012

Referencias

Alcaldia Mayor de Bogota (2006). Ley 1098. [En línea]. Disponible en http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=2210. Fecha de consulta: 8 de Diciembre de 2014.

Buraglia, I. E. (15 de julio de 2004). *Informe para la iniciativa de pobreza y discapacidad en Colombia.* [En línea]. Disponible en http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdiscapacidadcolombia.com%2FDocumentos%2Fpobrezaydiscapacidad.doc&ei=gxpVVZz4N8iHsQThooCIBQ&usg=AFQjCNEQGB1LJLVLeTt1coOY5eUvmlkDqQ. [Fecha de consulta 4 de Enero de 2015].

Congreso de Colombia. (27 de febrero de 2013). Ley estatutaria No. 1618. [En línea]. Disponible en http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf. Fecha de consulta: enero 4 de 2014.

Congreso de la República de Colombia (8 de 1994). Ley 115 de Febrero. [En línea] Disponible en http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf. Fecha de consulta: 2 de enero de 2014.

Congreso de la República (8 de noviembre de 1997). Ley 361. [En línea]. Disponible en http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34. Fecha de consulta: 3 de enero de 2014.

Correa Alzate, J. I. y Suárez Vallejo, J. P. (2014). *L*a formación investigativa de maestros y agentes educativos vinculados a la atención de la diversidad desde la vulnerabilidad. 2° Congreso Internacional sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en Iberoamérica, 2(2). México: Tecnológico de Antioquia.

Crosso, C. (2010) El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 4(2), p. 80. [En línea]. Disponible en http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4_htm.html. Fecha de consulta: 14 de febrero de 2015.

Cruz, L. (2012). *Discurso de trabajo social alrededor del movimiento social Afrocolombiano, en Bogotá y en pacifico entre el año 2000 al 2010.* Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Cuenca Gómez, P. (2012). Sobre inclusión de la discapacidad en la teoría de derechos humanos. *Revista de estudios políticos,* 158, pp. 103-137.

Defensoría del pueblo. (2010). *Reflexiones sobre la política pública para la atención de la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos*. Colombia: Imprenta Nacional.

Departamento Nacional de Planeacion. (2004). Política Pública de Discapacidad e inclusión social. [En línea]. Disponible en https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/Conpes%20166_web.pdf. Fecha de consulta: 3 de enero de 2014.

El Tiempo. (16 de diciembre del 2013). *1.2 millones de niños no van al colegio en Colombia*. [En línea]. Disponible en http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13290655. Fecha de consulta: 19 de Septiembre de 2015.

Exteberria, X. (2011). *Aproximación a la ética de la discapacidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Forero, J. y Hurtado, P. (2013). Una propuesta para el análisis de política pública de género. *Revista Discurso y Sociedad,* 2(2).

Frankel, R. y Quill, T. (2003). *The Biopsychosocial approach: past, present, future.* Copenhagen: University of Rochester Press.

Hottois, G. (2007). *¿Qué es la bioética?* Bogotá: VRIN-Universidad El Bosque.

Hurtado, L. y Agudelo, M. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES movimiento y salud,* 2(1). pp. 45-55.

Informe para la comisión interamericana de derechos humanos. (Noviembre de 2009). Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. [En línea]. Disponible en http://www.escoladegente.org.br/admin/uploadedfiles/20100608110634.pdf. Fecha de consulta: 14 de Febrero del 2015.

Kottow, M. (2012). Vulnerability: What Kind of Principle Is It? *Revista Facultad de Derecho,* 69(25).

Mendoza Carrera, E. (2013). *Bioética de la Vulnerabiidad*. [En línea]. Disponible http://www.academiamexicanadepediatria.com.mx/publicaciones/academicos_opinan/pdf/2013Feb-01.pdf. Fecha de consulta: 15 de Enero de 2015.

Ministerio de Educación Nacional. (9 de febrero de 2009). Decreto 366. [En línea]. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf. Fecha de consulta: 4 de enero de 2014.

Ministerio de Educación Nacional (Mayo 20 de 2010). Directiva ministerial, 15. [En línea]. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-232149.html. Fecha de consulta: 4 de enero de 2014.

Ministerio de Educación Nacional. (24 de octubre de 2003). Resolución 2565. [En línea]. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf. Fecha de consulta: 3 de enero de 2014.

Muñoz, V. (2009). *Informe de la comisión interamericana de derechos humanos. Derecho a la Educación de la personas con Discapacidad en América Latina y el Caribe*.

Organización Mundial de la Salud. (s/d). *Discapacidad y Salud.* Centro de Prensa. [En línea] Disponible en http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/. Fecha de consulta: Febrero 18 de 2015.

Palacios, A. y Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional. *Revista Sociológica de pensamiento crítico,* 2(2), pp. 37-47. [En línea]. Disponible en http://www.intersticios.es/article/view/2712/2122. Fecha de consulta: diciembre 10 de 2014.

Palacios., A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad.* Madrid: Ediciones Cinca.

Plan Nacional de Atención a las personas con discapacidad. (Septiembre de 2002). Marco Legal de la Discapacidad. Vicepresidencia de la República. [En línea]. Disponible en http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/marco_legal.p. Fecha de consulta: 8 de Diciembre de 2014.

Plan Sectorial 2010-2014. Documento No. 9. [En línea]. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-327868_lecturas_9.pdf. Fecha de consulta: 12 de enero de 2015.

Presidencia de la República de Colombia (1996). Decreto 2082. [En línea]. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103323_archivo_pdf.pdf. Fecha de consulta: 3 de Enero de 2014.

Presidencia de la República de Colombia (30 de noviembre de 1993). Decreto 2381. [En línea]. Disponible en http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10788. Fecha de consulta: 2 de enero de 2014.

Romañach, J. y Arnau, S. (2004). *Filosofía: omisiones bioéticas sobre la discapacidad. Cuenta y Razón,* 134. [En línea]. Disponible en http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/134/Num134_010.pdf. Fecha de consulta: 10 de Noviembre 2014.

Sánchez, G. (2015). *Todos somos inclusión.* [En línea]. Disponible en https://prezi.com/u_ugvcqbgr4q/todos-somos-inclusion/. Fecha de consulta: 14 de Febrero de 2015.

Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Nueva York: Alfred A. Knopf.

--- (2010). *La idea de la justicia.* Colombia: Taurus.

Seoane, A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Revista Ágora. Papeles de filosofía,* 30(1), pp. 143-161.

Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Agora,* 30(1), pp. 143-161.

Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. R*evista Universitas Psichologica,* 9(1).

Toboso, M. y Arnau, S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Latinoamericana de Filosofía, Políticas y Humanidades,* 20.

Violencia de género, pensamiento crítico y educación

Olga Teresa González Sarmiento,Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú

Palabras clave: *violencia de género; pensamiento crítico; feminicidio; teoría del aprendizaje social; teoría del cultivo.*

Introducción

Las noticias sobre violencia contra la mujer, dadas cada día, a través de los noticieros, francamente aterran. Es un sinnúmero de agresiones de todo calibre, a veces, varias contra una misma persona.

¿Razones? Quiso dar por terminada una relación. No aceptó ser su enamorada. No le sirvió la comida a tiempo. La sopa estaba fría. No respondía a sus requerimientos… Es claro que no se puede denominar "razones" a estos argumentos vacíos, faltos de lógica, egoístas. La pregunta que salta a la mente es ¿por qué lo hacen?, ¿por qué llegar a esos extremos inconcebibles de locura?

Evy Agreda (22 años), estudiante y trabajadora a la vez, que llegó del interior para labrarse un mejor futuro, se encontraba en un bus de trasporte público, hasta allí la siguió la persona que fue su enamorado por tres meses y a quien le había pedido dar por terminada la relación; le vertió gasolina encima mientras ella dormitaba cansada por una larga jornada, luego le prendió fuego, en medio de un bus atestado de pasajeros. Varios salieron con quemaduras de segundo y tercer grado. Evy, luego de una larga agonía de casi un mes, donde fue sometida a diez operaciones para atender a las secuelas del atentado contra su persona, al fin descansó de tanto sufrimiento.

Juanita Mendoza (31 años), trabajaba vendiendo salchipapas en la vía pública para sostener su hogar con tres niños pequeños, su excuñado se le acercó e hizo lo mismo, mientras ella freía salchichas, él le arrojó combustible. Le quemó el 80% del cuerpo, 20% más de lo que se quemó el cuerpo de Evy. El criminal dijo que lo hizo porque ella le aconsejaba a su hermana, embarazada de 8 meses, que lo dejara, que no era una buena persona.

Los feminicidios en Perú desde que inició el año 2018 hasta el presente mes de junio son 72, pueden identificarse en ellos las formas más crueles de quitar la vida a una persona. Las tentativas de feminicidio, como puede deducirse, son muchas más. Los casos reportados desde enero hasta mayo 2018 son ya 134, sin embargo, hay algunas víctimas que necesitarán meses para superar las terribles secuelas; incluso, hay quienes no podrán lograrlo (una joven perdió la retina de un ojo pues el hijo de la casera donde había arrendado una habitación le lanzó ácido muriático al rostro pues no aceptaba sus requerimientos)

Las estadísticas dicen que el mayor porcentaje de agresores se encuentran entre esposos y convivientes de las víctimas, (42%, según cifras del Ministerio de la mujer), sin embargo, no se trata de una situación ligada exclusivamente a la vida de pareja.

Últimamente han sucedido casos en que jóvenes estudiantes que llevaban sus libros o pertenencias en una mochila han sido arrastradas desde un vehículo menor por espacio de 5 cuadras o más con el pretexto de robarles la mochila. La consecuencia de tan terrible ataque fue, muchas veces, la muerte de la joven. Entonces, uno se pregunta, ¿era necesaria tanta violencia para sustraer un objeto?, ¿no escuchaba el agresor los gritos de dolor de la víctima? Evidentemente, no se trataba solo de un robo.

Los episodios aquí descritos, corresponden a un tipo específico de violencia, la violencia de género.

Previamente al desarrollo del tema que ocupa esta ponencia, se considera necesaria la precisión acerca de los significados de la palabra género y de la diferencia conceptual que existe respecto al constructo sexo.

Sexo y género

Se realiza la precisión debido a que, con frecuencia, se confunden los significados de ambos términos.

Sexo se refiere, principalmente, a las diferencias de tipo anatómico con las que nacemos los seres humanos, es decir, aquellos rasgos que diferencian a un hombre de una mujer. Género se refiere a aquellas características de tipo psicológico, social y cultural asignadas a las personas históricamente, y cuya significación puede ir variando a través del tiempo.

Demás está decir que dichas diferencias de tipo biológico se han traducido en desigualdades que han desfavorecido, principalmente a las mujeres, expresándose en desigualdad de oportunidades para su crecimiento y realización personal.

Más aún, a lo largo de este proceso, se ha generado en muchas sociedades, una jerarquía de valores donde se le otorga mayor importancia a lo masculino en desmedro de lo femenino, surgiendo un fenómeno denominado discriminación por razón de sexo.

En este sentido, se dio un desequilibrio en el reparto cotidiano del poder, desde el hogar hasta los ámbitos del estudio y del trabajo, así como en las demás esferas de la sociedad.

La historia ofrece una serie de ejemplos de lo dicho: el cinturón de castidad, la prohibición de que las mujeres accedan al estudio o tan siquiera al aprendizaje de la lectura y la escritura, la necesidad de contar con el permiso del esposo para trabajar…, el derecho de "pernada" en las haciendas en Perú hasta hace relativamente poco tiempo, etc. Por tanto, no se trata únicamente de una diferencia de roles, se trata, más bien, de una cuestión de poder.

Violencia de género

María Antonia Caro se ocupó del concepto violencia de género en la mesa "Análisis de las causas de la violencia de género", en el I Congreso sobre violencia de género, celebrado en Burgos entre los días 8 y 9 de octubre de 2008.

Caro afirmó en dicha ocasión que el género es "una construcción sociocultural sobre las características y expectativas masculinas y femeninas, así como de las relaciones asimétricas de subordinación y discriminación de las mujeres".

Tan construcción sociocultural es que desde los primeros años todo niño recibe un "adiestramiento de género" a través de juegos, interrelaciones, mandatos sociales, creencias y actitudes que perennizan lo masculino y lo femenino.

Incluso los mensajes de la publicidad dirigidos a niños/as pequeños/as son bastante diferentes. Si es una campaña publicitaria dirigida a niñas se van a resaltar ideas como magia, belleza, fantasía. Si, por el contrario, son dirigidos a niños, las ideas que se utilizarán estarán referidas a poder, fuerza, acción.

En lo que se refiere a violencia de género, se le identifica en el imaginario colectivo, con el maltrato que ejercen algunos hombres contra su pareja o expareja. Sin embargo, no necesariamente se tiene en cuenta de que la violencia de este tipo se puede dar en otros ámbitos (acoso en el ámbito público, en el mundo laboral y universitario, en los comentarios desatinados con que atienden algunos agentes de la ley a la joven que se acerca a poner una denuncia porque le colocaron un somnífero en una discoteca y luego despertó en un lugar X y descubrió que había sido abusada sexualmente, etc.)

La pregunta entonces es ¿qué está pasando en nuestro país respecto a la violencia contra las mujeres? ¿Por qué la palabra feminicidio se ha vuelto cotidiana?, ¿por qué la noticia que abre los noticieros todos los días es que una niña, adolescente, joven o mujer ya adulta ha recibido agresiones innombrables? ¿Por qué? Es un tema complejo. No es fácil atribuir la problemática a un único responsable.

Sin embargo, alguna luz puede proporcionar el siguiente cuadro extraído de las estadísticas elaboradas por el Ministerio de la Mujer y poblaciones vulnerables.

Tabla 1. Situación del presunto agresor

Situación después del hecho	**N°**	**%**
Detenido sin sentencia	58	43%
Prófugo	17	13
Libre en investigación	49	37
Otra situación	4	3
Fue asesinado	0	0
Se suicidó	6	4
Total	134	100

Fuente: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (Perú, 2018)

Los porcentajes que sobresalen son Detenido sin sentencia 43%, por lo que, dada la lentitud de los procesos judiciales en Perú es bastante frecuente que los agresores salgan libres por exceso de carcelería. Y repitan, ya en libertad, la misma conducta con otra persona.

El segundo porcentaje que llama la atención es Libre en investigación. Lo que indica que, luego de algunos días en cárcel, será liberado, "por falta de pruebas" o por la "razón" que fuera.

Muchas veces la justicia es laxa cuando la víctima es una mujer. Indigna ver en los noticieros a algún fiscal que, por los argumentos que utiliza pareciera ser el abogado defensor del agresor. "De repente le habrá dado algún motivo", "lo habrá engañado", "estaba usando ropa provocativa", "por qué va sola por las calles", "quién sabe si realmente regresaba de estudiar", "por qué salió a tomar con sus compañeros de la universidad", etc.

Entonces, ¿qué es lo que está sucediendo? Aunque son múltiples los factores involucrados y el problema es complejo, una primera posible respuesta es que la justicia en nuestro país es lenta, en algunos casos, laxa, y en otros muchos, no llega a ser justicia.

Los medios de comunicación

Un segundo factor que podría colaborar – aunque involuntariamente - con esta escalada de violencia contra la mujer en el Perú, son los medios de comunicación.

Son escasas las noticias positivas, parece que no existieran, siempre se pone el acento en la noticia negativa, en lo ocasionado por la delincuencia y, por supuesto, en los casos de feminicidio o tentativas de este.

Al parecer estos temas alcanzan con facilidad los ansiados puntos del rating, así que es posible, que en todos los noticieros de la mañana, mediodía o noche se desmenucen con sumo detalle todo lo sucedido durante el evento homicida. Y se repita una y otra vez, sin tener atención a que puede haber niños pequeños escuchando la noticia. Hay un engolosinamiento con este tipo de temas, lamentablemente, muchas veces se propicia el morbo a través de la noticia.

Si un profesional es invitado para analizar la situación, se le hacen siempre las mismas preguntas sobre el tema, dos o tres preguntas, a la apurada, en un tiempo sumamente breve. Así, si el comentario de la noticia dura 15 minutos o más, la intervención del psicólogo/a o psiquiatra invitado/a es de 30-45 segundos.

¿Qué está pasando?, es la pregunta que vuelve a surgir. Al parecer una de las respuestas se encuentra en el tratamiento de las noticias en los medios de comunicación. Los que predominantemente realizan un manejo inadecuado de la noticia son, sobre todo, los canales de señal abierta, es decir, los que ingresan al hogar de todos los peruanos.

Los medios de comunicación ciertamente son un negocio, pero también deben, como toda institución tener unos límites, un código de ética… y cumplirlo.

Es necesario que los directivos recuerden que tienen la alta responsabilidad de ingresar a la mayoría, si no, a la totalidad de hogares en un país,

donde una de las principales fuentes de entretenimiento, sobre todo, en los estratos D y E, catalogados como pobres y pobres extremos, es la televisión. El entretenimiento proviene de lo que ofrecen las televisoras y el internet, que muchas veces, recoge lo presentado por los canales de televisión, agregándole todo aquello que dichos canales no pueden pasar en horario de protección al menor.

Este horario no siempre es respetado y se presentan temas sumamente fuertes a través de, por ejemplo, un noticiero, y se desarrollan las noticias más escabrosas con todos los detalles posibles, incluidos, los muchas veces desatinados comentarios de los relatores de la noticia.

Esta falta de conciencia y respeto a lo vulnerables que son los miembros más jóvenes de una sociedad se hace evidente en el día a día, a través no solo de los noticieros, sino de los denominados programas reality y programas cómicos, donde ha podido llegarse al extremo de que un hombre disfrazado de mujer haya sido golpeado y arrastrado por el piso, como supuesto motivo para hacer reír a la audiencia, pero, ¿la risa que se logra es en base a qué tipo de situación representada?

La teoría del aprendizaje social de Bandura

Lo que se narra a continuación tiene que ver, justamente, con la influencia de los comportamientos adultos en los niños.

Hace ya 57 años, el psicólogo Albert Bandura, en 1961, para probar su teoría de aprendizaje social realizó un experimento conocido ahora como el experimento del muñeco Bobo.

Tres grupos de niños cuyas edades fluctuaban, en ese momento, entre los 3 y 6 años fueron seleccionados en un jardín de infancia.

Como parte del experimento, tales niños fueron llevados a una habitación llena de juguetes muy vistosos, entre los que había un "muñeco Bobo"; es decir, un tipo de muñeco inflable que, al tener un cierto peso en su base, vuelve a su posición vertical de origen por mucho que se le golpee o se quiera que permanezca echado en el piso.

En el experimento se procedió a separar al grupo de niños en tres subgrupos. Los niños del primer subgrupo fueron entrando uno a uno, acompañados por un adulto que pasó varios minutos golpeando al muñeco Bobo con un martillo, no solo lo golpeó, sino que también lo insultó, utilizando un lenguaje agresivo. Cuando terminó su participación, el adulto se retiró y dejó al niño de turno para que jugara a solas en la habitación.

Los niños del segundo subgrupo también ingresaron a la habitación, uno a uno, acompañados de un adulto, solo que esta vez, el adulto no golpeó al muñeco, sino que jugó tranquilamente con él. Igualmente, una vez terminada la participación del acompañante, se dejaba al niño solo en el cuarto de los juguetes.

El tercer grupo se fue a jugar a la habitación sin ningún adulto presente. Sus actividades fueron grabadas en video a través de un cristal unidireccional.

Los resultados que se obtuvieron fueron bastante interesantes y sirvieron de comprobación para la denominada Teoría del Aprendizaje Cognitivo Social de Bandura.

Los niños que estuvieron expuestos al modelo adulto agresivo tuvieron más probabilidades de mostrar un comportamiento igualmente agresivo, tanto en acciones como en el uso de lenguaje cuando interactuaron con el muñeco Bobo, lo que no sucedió con los niños que participaron en el segundo y tercer grupo, quienes jugaron tranquilamente con el juguete, sin golpearlo ni insultarlo.

También se comprobó que en lo que se refiere a comportamiento físicamente violento, los niños fueron casi tres veces más propensos a la imitación de este tipo de comportamiento que las niñas.

Ciertamente, un niño pequeño o un adolescente son personas mucho más vulnerables a los modelos, sean positivos o negativos, que un adulto; sin embargo, el aprendizaje vicario corresponde a la manera cómo aprendemos los seres humanos, es decir, fijándonos en lo que hacen los demás, no para imitarlos ciegamente, sino para darnos cuenta de lo que funciona para nosotros y lo que no lo hace.

El término vicario significa transportar, por tanto, "trasladar" el conocimiento de la persona observada al observador, dando como resultado la proyección de uno mismo en las acciones de otros. Es posible recoger un ejemplo de lo dicho en el mundial de futbol de este año.

La mayoría de los jóvenes imita los cortes de cabello de los futbolistas famosos, incluso las formas de celebrar (festejar un gol después de haberse deslizado, eufórico, sobre las propias rodillas es, al parecer, la "moda" de este mundial), gestos que son imitados entre los jugadores de diferentes equipos…. y también por los niños en el jardín de su casa.

Los hallazgos realizados por la neurobiología y llevados a la educación señalan que, gracias a las denominadas neuronas espejo o neuronas Cubelli los seres humanos somos capaces de imitar lo que otros hacen gracias a su intervención.

Por tanto, y en base a lo sostenido por la Teoría del Aprendizaje Cognitivo Social de Albert Bandura y el constructo del aprendizaje vicario, es necesario tener en cuenta qué tipo de comportamientos se muestran frente a los niños y adolescentes, pues ellos podrían llegar a imitarlos sin mayor cuestionamiento.

En este sentido, ¿qué sucede si a través de los medios de comunicación, especialmente en programas de señal abierta e internet se ofrecen productos sin un mayor filtro, listos a ser consumidos por quien se encuentre frente a la pantalla de un televisor o de una computadora?

Los niños, jóvenes, e incluso aquellos adultos que no han contado con una mayor formación y orientación tanto en el hogar como en la escuela pueden convertirse, según las circunstancias, en repetidores de conductas y comportamientos que no son adecuados para una adecuada convivencia social, más aún, pueden llegar a asumirse comportamientos francamente peligrosos para cualquier miembro de la comunidad.

En concordancia con lo dicho, se ha podido observar que luego de que un evento feminicida sucede, poco tiempo después, (días, algunas semanas), un nuevo evento similar ocurre, se repite la misma modalidad, incluso, con un mayor grado de crueldad.

Entonces, una nueva pregunta sería, ¿cuánto de responsabilidad tiene el dar noticias tan detalladas sobre casos de violencia contra la mujer en este aumento inusitado de casos de feminicidio y/o intentos de feminicidio?

La teoría del cultivo

En los años 70 se propusieron las ideas de la denominada Teoría del Cultivo que podrían estar relacionadas con el tema del que se ocupa esta ponencia.

Según dicha teoría, inadvertidamente el ser humano interioriza creencias acerca del funcionamiento del mundo y de la sociedad en base a los "mundos ficticios" construidos por la televisión y el cine, en este momento podría incluirse, como no, la realidad paralela creada por el internet.

Según lo afirmado por la Teoría del Cultivo, los contenidos vistos y/o leídos a través de los medios podrían tener un impacto fuerte en la audiencia.

Por otro lado, si como sostiene Bandura, aprendemos a través de la observación del otro y de su proceder, y en base a dicha observación, imitamos o no imitamos la conducta observada, - efecto mimético que puede ser de índole inconsciente - , entonces, podríamos preguntarnos ¿qué sucede con la persona que no ha desarrollado un nivel de criticidad en su pensamiento, sea o no un niño, cuando observa este tipo de noticias y hechos a través de los medios de comunicación?

Lo anteriormente descrito sucede a nivel individual, pero ¿qué ocurre cuando el modelo es observado no por un niño sino por millones de niños a la vez?

Según la Teoría del Cultivo, "somos capaces de aprender e interiorizar una imagen global" acerca de cómo es la sociedad en la que vivimos, dependiendo del tipo de experiencias que se observan a través de los medios diariamente.

Entonces, el efecto individual que se mencionó previamente es posible que se multiplique ad infinitum.

El efecto mimético y la violencia de género

Por su parte, el psicólogo Pedro Alonso Cabrera (2010), recomienda en su estudio Aprendizaje Vicario, Efecto mimético y Violencia de Género, que los medios de comunicación no publiquen con detalle noticias sobre crímenes de índole machista como medida para evitar que alguien de la audiencia, con percepciones del mundo parecidas a las del agresor, replique el crimen en similares circunstancias.

Según datos recogidos por el especialista citado, el 88.89% de los casos de imitación se dan en un período de cuatro días desde que ocurrió el evento previo, es decir, posteriormente a la difusión del hecho por los medios de comunicación.

Sugiere Alonso que se circunscriba la noticia solo al aspecto estadístico y/o a informar, pero solo de manera genérica el hecho, nunca describiendo, lo que lamentablemente, se realiza con profusión de detalles (e incluso,

acompañado de la repetición incesante de las imágenes asociadas al hecho en el relato de noticias que se realiza en Perú.

Además, Alonso sostiene que "Los responsables de los medios de comunicación deben asumir su solidaridad con la sociedad en general y con estas mujeres en particular, vetando toda información que lleve implícito un proceso de aprendizaje (de violencia) oculto".

Señala, asimismo, respecto al aprendizaje oculto - o vicario - que "cualquier sujeto, independientemente de su edad, puede aprender por observación de otro (con mayor intensidad si lo hace de otros), si las circunstancias del modelo o modelos son parecidas a las suyas", y añade, "Para ello sólo es necesario que exista un canal de comunicación y disponer de las capacidades intelectuales y motrices para llevar a cabo dicha conducta".

Por lo anteriormente citado, tanto por la Teoría de Bandura, la Teoría del Cultivo e incluso, por los hallazgos de la neurociencia acerca de las neuronas espejo, al parecer, el aprendizaje por modelos se da de manera inmediata y puede suceder de forma inconsciente; lo que lo convierte en una intromisión sumamente peligrosa en la mente de los usuarios, dado que los procesos del aprendizaje vicario duran para toda la vida.

Agrega Alonso, "los personajes-modelos de las noticias son personas como el que observa y aprende: gente de la calle, gente normal, gente que en algunos casos los vecinos identifican como "buenos", gente de un barrio como el de ellos".

Entonces, ¿Cuánta fuerza de convencimiento en los usuarios de su servicio tiene la propuesta de los medios acerca de cómo es la realidad?, ¿Cuánto de su mensaje se filtra subrepticiamente en la mente de niños, adolescentes y jóvenes adultos?

Interrogantes de alguien que se encuentra en la adolescencia, por ejemplo: ¿Así es como debe comportarse un hombre o una mujer? ¿Esa es la moda que debe seguirse, en elección de ropa, forma de hablar, estilo de peinarse, preferencias de todo tipo?, ¿hábitos de todo tipo?

El adolescente, la adolescente, se encuentra en proceso de búsqueda de sí, los nuevos modelos son los pares, pero los pares no solo son los del aula de clases en la escuela o los de las aulas universitarias; los pares pueden influir también desde un programa reality de competencia, generándose nuevas ideas sobre la obtención de una pareja, la propia vivencia de la sexualidad, etc.

En fin, los medios "venden", ese es su negocio, pero ¿cuánto de lo que se ve a diario a través de un dispositivo debería pasar por un filtro más serio? ¿Realmente el contenido no importa?, ¿realmente no pasa nada?, ¿solo se está ofreciendo diversión?

Muchas veces se escucha, "los medios no han sido creados para educar sino para distraer", es cierto, pero es evidente que los más jóvenes están siendo afectados; en este caso, ¿Existe o no existe responsabilidad de los medios?

Entonces la respuesta a estas interrogantes será, probablemente, "la formación de la persona es responsabilidad de dos ámbitos, el hogar y la escuela". Nuevamente, es cierto. Pero la realidad muestra que existe en nuestra

sociedad una gran cantidad de hogares que son liderados solo por madres solteras, muchas de ellas convertidas en madre en edades muy tempranas, ¿cómo puede formar a un nuevo ser quien aún no ha terminado de formarse?

Muchos de estos embarazos son consecuencia de la visión machista que comparten muchos varones. Abusos de tipo sexual que han sido cometidos por padres, hermanos, tíos, abuelos, primos, compañeros de clase o vecinos de la víctima, cualquiera que se creyó en el derecho de abusar de una niña de 8, 9, 10 o más años (o menos). Entonces, este recorrido conduce, nuevamente, a encontrar el problema, en medio del problema.

Como consecuencia de lo descrito, y también de otros factores, existen muchos hogares liderados por madres solteras o por madres abandonadas por la pareja, quien, por idéntico principio, deja el hogar, incluso con mujer en avanzado estado de gestación, para iniciar una nueva relación.

Entonces, se visualizan una gran cantidad de hogares monoparentales, o de niños/as que son cuidados por terceros (en el mejor de los casos, por familiares), pero que, también, podrían ir tempranamente a una cuna pública, o ser dejados solos en casa, porque no existe la presencia del progenitor o porque uno, o ambos progenitores se encuentran trabajando todo el día; y con el problema del transporte existente en Lima, llegan a casa luego de haber viajado un promedio de dos horas de ida y dos horas de vuelta, retrasados por el abigarrado tránsito limeño.

Esta situación conduce a que se descuide, inevitablemente, el proceso de formación en valores que debería recibir todo niño/a desde su primera infancia.

Si se da la situación de que el pequeño/a cuente con una cuidadora de oficio en su casa, es frecuente que recurra a darle una tablet para que se entretenga o le encienda la televisión mientras ella continúa con sus ocupaciones.

Y allí se inicia el problema, sobretodo, por lo que se ha mencionado previamente acerca de que no existen verdaderos filtros en la programación que permitan que un niño de corta edad pueda ver algún programa sin el peligro de presenciar algo inadecuado, entonces, dejarlos sin supervisión frente al televisor o a la computadora resulta una solución peligrosa para su formación como ser humano.

La personalidad del agresor

Otro de los hechos que ayudarán a que se presente un nuevo componente de la problemática descrita: la personalidad del agresor.

Sucedió en un importante centro comercial de Lima. Una joven madre, dieciocho, quizás diecinueve años, daba de lactar a un bebe de pocos meses en una de las bancas. Mientras lo hacía, el bebe buscaba en todo momento la mirada de su madre, pero ella estaba totalmente abstraída en revisar el Facebook en su dispositivo celular. El tiempo que duró la observación de la escena fue de unos 10 minutos aproximadamente, en todo ese lapso, la joven no miró a su niño en ningún momento.

Ciertamente, es un instante aislado en la vida de las dos personas, quizás – ojalá – lo habitual entre ambos no se desenvuelva de esa manera; sin embargo, el hecho descrito trae consigo una nueva interrogante, ¿Qué con-

secuencia podría presentar, a posteriori, una situación similar, en un momento bastante vulnerable, especial, para la formación del vínculo madre/hijo?, ¿cómo es posible formar la base de una personalidad saludable sin la vivencia de relaciones de aceptación, respeto y confianza mutua? ¿Cómo luego el niño va a sentirse amado, aceptado, querido?, o, ¿cómo va a buscar llenar ese vacío de afecto?

Dentro de esta perspectiva, si un niño/niña crece dentro del paradigma de una sociedad donde prevalecen ideas de tipo machista, si no hay un real filtro en lo que consume a través de los medios de comunicación, si la conjunción de estos factores se une a la pertenencia a hogares donde la presencia del padre o la madre, o de ambos progenitores es insuficiente para sus requerimientos afectivos y emocionales y, además, si no hay un castigo efectivo de la justicia, como institución, para quien abusa del otro, en la forma que fuere; entonces, se está creando el caldo de cultivo que una vez se expresó en la violencia interna que asoló al país y ahora, se expresa de manera abrumadora en la violencia contra la mujer.

Lamentablemente, y por diversas circunstancias, no constituye prioridad una verdadera formación en valores; tal es la situación de algunos hogares en el país cuya verdadera prioridad es sobrevivir. Entonces, el abandono o descuido en el que crecen algunos niños/niñas puede desencadenar en la formación de unos rasgos de personalidad que podrían confluir en el surgimiento de individuos con un perfil de carácter que conduzca a la agresión y violencia injustificadas.

Por otro lado, es conocido que existen una serie de rasgos comunes en el perfil de todo agresor. Sentimientos de inferioridad y baja autoestima. Necesidad de imponer las propias opiniones como si fuera la única forma de interpretar un hecho. Necesidad de imponer el control y dominio a la pareja, inclusive, en los aspectos más extremos (tipo de vestimenta escogida, uso del tiempo libre, relaciones con familia y amigos, etc.).

Otra característica frecuente en este perfil es que los individuos llegan a crear en su imaginario estereotipos de género (la mujer debe ser sumisa, el hombre dominante). Si en algún momento, la mujer reacciona en forma diferente a la esperada, desestabiliza al varón (que reúne las características proclives a convertirse en agresor), y que como se ha mencionado, suele presentar el rasgo de la inseguridad en su personalidad, motivo por el cual no es fácil para él responder a una situación de forma asertiva, serena, por tal motivo, estos individuos recurren, con frecuencia, a la agresividad como forma de "resolución" del problema.

Otro rasgo que tomar en cuenta es que suelen ser personas muy dependientes del entorno, motivo por el que manifiestan un intenso temor a ser abandonados, entonces tienden a aferrarse, a experimentar celos; la celotipia, por tanto, es un rasgo bastante común en este tipo de individuos.

Dado que suele tratarse de personas con una emocionalidad lábil, pueden pasar rápidamente de la alegría a la tristeza o similares, en un lapso muy breve.

Aunado a estos rasgos, se puede observar en este tipo de personalidades, un pobre control de impulsos, lo que puede conducirlos a enfrentar las situaciones a través de conductas francamente agresivas.

Los maltratadores, por otro lado, suelen centrar sus pensamientos y preocupaciones en su propia persona, por lo cual actúan, con frecuencia, de manera egoísta, "le lancé el agua hirviendo y luego la maté porque se demoró en servirme la sopa. Yo estaba con hambre, venía de trabajar, y ella por estar atendiendo a los hijos no me hizo caso, no pensó que estaba muy cansado…"

Este rasgo de conducta egoísta puede conducirlos a experimentar fuertes sentimientos de celos. Consideran a la pareja como su propiedad, por tanto, el solo pensamiento, la sola suposición de una infidelidad puede desencadenar en una situación lamentable pues, muchas veces, el supuesto engaño se encuentra, únicamente, en su imaginación.

Asimismo, pueden ser personas posesivas, con escaso nivel de empatía. Culpan, con frecuencia, a la víctima de la agresión que han sufrido. "Ella tiene la culpa": porque se demoró, porque no le dejó que gastara el dinero de la comida en alcohol, porque no deseaba tener intercambio sexual, etc.

Finalmente, uno de los rasgos más frecuentes en este perfil es que el agresor manifiesta grandes dotes para la manipulación. Manipulan de tal manera que la víctima termina creyendo que ella realmente es la culpable de lo que sucede y, por tanto, se merece el castigo recibido, lo que se denomina la "víctima propiciatoria".

Frente a la vista de los demás, el agresor, aparenta ser una persona amable, cordial, incluso buen padre, buen compañero de trabajo. Las declaraciones de los vecinos, asombrados, en muchas de las noticias que hablan de un hecho luctuoso, coinciden en lo mismo, "…pero si parecía una buena persona, buen padre…", sin embargo, al momento en que "la buena persona" llegó a cometer el feminicido o intento del mismo, lo hizo, actuando con crueldad y en presencia, inclusive, de sus propios hijos.

En un primer acercamiento al problema, aunque realizado de forma bastante somera, debido a que la situación examinada es sumamente compleja, se exploraron los posibles factores que inciden en la problemática de la violencia contra la mujer.

En este segundo acercamiento, se revisará si la educación, desde su función formadora de sociedad puede colaborar para la atención del problema de la violencia de género desde la raíz, es decir, desde que los involucrados tienen muy pocos años y se encuentran todavía en la escuela.

Violencia y pensamiento crítico

La psicoanalista francesa Marie France Hirigoyen (2006), en su libro Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja, señala: "En el origen de la violencia doméstica se encuentran a la vez factores sociales y una debilidad psicológica [...] Sin embargo, la vulnerabilidad psicológica sin la facilitación que proporciona el contexto social no basta para volver violento a un hombre, ya que el perfil psicológico de un individuo está influido por su educación y su entorno social"

Evidentemente los seres humanos somos el resultado de la genética y del ambiente en el que nos desenvolvemos.

En este sentido, los hallazgos de un estudio publicado por la revista especializada Molecular Psychiatry aborda la existencia de dos genes mutados en casi 900 personas condenadas por crímenes violentos y no violentos, con la finalidad de explorar una relación entre la genética y la posibilidad de cometer delitos.

Los genetistas hallaron que aquellos genes denominados MAOA y CDH13 estarían asociados a comportamientos en extremo violentos. Los resultados indicaron que las personas con estos genes eran 13 veces más propensas a cometer crímenes impulsivos, además, concluyeron que entre el 4 y 10% de los delitos de ese tipo podrían atribuirse a individuos con estos genotipos.

Sin embargo, los investigadores hacen el hincapié acerca de que los resultados obtenidos podrían ser extrapolados únicamente a individuos de países desarrollados pues individuos provenientes de otros países en vías de desarrollo o con altos niveles de pobreza presentan diferentes factores afectantes que podrían influir en el comportamiento del individuo. La citada investigación se realizó en Finlandia.

Por otro lado, si la persona en cuestión tiene la suerte de recibir el aprecio, cariño, cuidado, atención desde pequeño en el seno familiar, los resultados no necesariamente van a ser los de un individuo con personalidad violenta así porte el gen en su sistema pues tanto la educación recibida como el ambiente van a regular su influencia.

En ese sentido, un ambiente familiar positivo, una educación que lo/la forme en el respeto, tolerancia y criticidad puede ayudarle a discernir y, por ende, a tomar mejores decisiones al interior de una relación.

Por tanto, se considera desde la presente ponencia, que la educación brindada, en primer lugar, por la escuela y, posteriormente, por la universidad, debería incidir en el desarrollo del pensamiento crítico de los/las estudiantes, pues se hipotetiza en este trabajo, que si se le enseña a pensar de una manera crítica al estudiante, será capaz de identificar falsos mensajes dados a través de los medios, o a través de pares con conductas equivocadas o peligrosas (como la sugerencia de ingerir un trozo de algodón mojado en un refresco dulce como método para bajar de peso), o podrá, incluso, ponderar realísticamente las múltiples posibilidades que la sociedad le ofrece para desarrollar su existencia de una mejor y más productiva manera.

Frente al complejo problema de la violencia de género, una propuesta de solución, aunque a lograrse en un largo plazo, sería la de formar a los/las estudiantes en un pensamiento reflexivo, crítico, que le permita discernir frente a las costumbres o creencias que le proponga el grupo social al que pertenece.

El pensamiento crítico es un constructo que ha sido estudiado por una serie de autores, uno de los más influyentes en el tema es Robert Ennis (1985).

De acuerdo con dicho autor, "el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo, interesado en decidir qué hacer o creer […]; su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero…".

Se trata de un tipo de pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Especialmente necesario en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, pues ayuda a comprender la naturaleza del problema analizado y a proponer soluciones en distintos ámbitos del que-

hacer humano, considerando que toda conducta y acción se basa en lo que la persona cree y en lo que decide hacer al respecto (Beltrán y Pérez, 1996).

Ennis (1985), por su parte, ha destacado en su obra que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades que corresponden a una vertiente cognitiva del ser humano y a disposiciones que corresponden a una vertiente de tipo afectivo.

Al respecto, es necesario tener en cuenta que el pensamiento crítico se apoya en tres principios que sirven como criterios para la elaboración de juicios sobre la realidad o sobre la apariencia de realidad. Estos son: sensibilidad al contexto, confianza en los criterios y autocorrección.

La sensibilidad al contexto se apoya en un conjunto de estándares de pensamiento que son las limitaciones, las circunstancias excepcionales e irregulares y la configuración global del problema que se analiza.

Los criterios principales que utilizarse son: la consistencia del problema, su relevancia y la precisión de la información que se tiene sobre el mismo, los que, a su vez, necesitan apoyarse en principios, reglas, procedimientos, leyes, convenciones, hechos y valores.

La autocorrección se realiza a través del cuestionamiento de los propios procedimientos y métodos, el descubrimiento de las debilidades del propio pensamiento y la rectificación; todos estos elementos sumamente necesarios para analizar las propias creencias y motivaciones respecto a situaciones de importancia en la vida de la sociedad, como conjunto y en su expresión individual.

Por su parte, Kuhn y Weinstock (2002), consideran que lo fundamental para desarrollar el pensamiento crítico son las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica; es decir, el hecho de pensar sobre lo que se piensa, lo que, indudablemente, tiene implicaciones para la enseñanza, sobre todo, para el tema que ocupa la presente ponencia: prevenir la violencia de género desde que los individuos se encuentran en la etapa de su primera formación, desde la escuela.

Asimismo, es posible notar que la mayoría de las definiciones asocian pensamiento crítico con la racionalidad debido a que es el tipo de pensamiento que se caracteriza por analizar y examinar ideas, debido a que su principal función es la de revisar, evaluar y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento. Por tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo, sin dejarse llevar irreflexivamente por lo que dice, piensa o siente el otro u otros.

Entonces, que se le enseñe a un niño pequeño a desarrollar habilidades de pensamiento crítico es invalorable en la prevención contra la violencia de género y; por supuesto, en una educación conducente a la formación en la equidad.

Sin embargo, trabajar desde la educación por el desarrollo del pensamiento crítico, no es tarea sencilla, requiere quizás años de trabajo sostenido, dado que es un tipo de pensamiento sumamente complejo; por tanto, es necesario, desde la enseñanza y con fines didácticos, desagregarlo en las habilidades que lo constituyen, a fin de utilizar las estrategias necesarias que, a su vez, permitan el desarrollo de todas y cada de las habilidades que lo conforman.

Al respecto, Piette (1998) sugiere agrupar las habilidades asociadas al pensamiento crítico en tres grandes categorías.

La primera de ellas se refiere a las habilidades vinculadas a la capacidad de clarificar las informaciones (hacer preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema, de una situación o de una tarea; identificar y aclarar los problemas importantes y diferenciarlos de los que no lo son).

La segunda categoría abarca las habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones (juzgar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos involucrados en un problema, juzgar la validez lógica de la argumentación).

La tercera categoría se refiere a las habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones (obtener conclusiones apropiadas, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o una tarea).

Todas y cada una de estas habilidades sumamente necesarias para que el niño/a aprenda, poco a poco a desarrollar su pensamiento reflexivo y su criticidad, de esta manera, pueda contar con las herramientas necesarias que le permitan examinar e interpretar la realidad de una manera objetiva e inteligente.

La violencia de género es un problema de una complejidad creciente; por tanto, la búsqueda de una solución efectiva debe afrontarse no solo desde un único ámbito, el de la justicia, en la búsqueda de un castigo o una reparación, sino debe hacerse de una manera preventiva, desde la educación y con la colaboración de todos los actores involucrados, cada uno en la responsabilidad que le corresponde, trabajando de manera concertada, en aras de brindar una solución real a la urgente problemática descrita.

Referencias

Alonso, P. (2010) Aprendizaje Vicario, Efecto mimético y Violencia de Género. Las Palmas.

Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social.* Madrid: Espasa Libros

Caro, M. A. (2008). Las causas de la violencia de género, en el I Congreso sobre violencia de género. Burgos.

Castellano, M. (2004) Violencia contra la mujer. El perfil del agresor: criterios de valoración del riesgo.

Chaux, E. (2004). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, 15, pp. 47-58

Galvis, R. (2014). Las neuronas espejo y el desarrollo de la empatía frente a la agresión y el conflicto en la escuela. *Praxis Pedagógica,* 15, pp 43-53.

Hirigoyen, M.F. (2006). *Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja.* Barcelona: Paidós.

Igartua, J.J. & Gerbner, G. (2002) Violencia y televisión: nuestro medio ambiente cultural. Entrevista con George Gerbner. Fundación Infancia y Aprendizaje.

López, G. (2012) Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación,* 22.

Piette, J. (2000) ¿Qué son y cómo formar receptores críticos?

Tiinihonen, J. (et at lat.) (2015) Genetic background of extreme violent behavior.

El inicio de la pedagogía corporal moderna en la filosofía de Rousseau

Alejandro Quintas Hijós, Universidad de Zaragoza, España

Palabras Clave: *filosofía del cuerpo; educación física; pedagogía del cuerpo; Rousseau.*

Introducción

El cuerpo como tema de investigación ha sido abordado por la filosofía pura, la medicina, la historia, la sociología, o la educación. Sin embargo, se hace necesario un nuevo referente de pedagogía corporal que no se reduzca a las concepciones reduccionistas de la educación física que predominan en la actualidad, las que han conllevado en muchas ocasiones a interpretar las manifestaciones pedagógicas sobre el cuerpo que se han producido en la historia como *educación física*, o incluso como *deporte*, cuando éstos aún no existían.

La pedagogía corporal debe suponer una hermenéutica corporal, que se nutra de otras disciplinas específicas que estudian el cuerpo de manera parcial –como objeto enfermo, como objetivo a fortalecer, como sujeto a comportarse, como figura bella, etc.–, para de esta forma entender y construir las prácticas educativas más adecuadas para cualquier ser humano.

En el presente trabajo, la pedagogía corporal se enriquecerá de la filosofía educativo-corporal de Rousseau, buscando conocer mejor las ideas fundantes de la misma y el contexto histórico donde se comenzó a consolidar como tema propio de análisis y promocionó las primeras aplicaciones sociales y educativas. De esta forma, se enmarca el pensamiento de este filósofo en el contexto pedagógico-corporal de su época, dado que ya se ha divulgado sus reflexiones explicadas en base a su biografía (Ferrando, 2016, pp. 37-40). Así mismo, se explicitarán las implicaciones que generó las ideas pedagógico-corporales de Rousseau en su contexto más próximo, basadas, por otra parte, en propuestas anteriores como las de Montaigne o Locke. Ello permitirá ampliar la perspectiva de análisis que existe hoy sobre el cuerpo, sobre las prácticas de educación física y, más ampliamente, sobre la pedagogía corporal.

Representaciones corporales durante el siglo XVIII

Desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII, existió una tensión sobre la visión del cuerpo; por un lado, se intentaba reforzar las imposiciones colectivas; pero, por otro lado, y sobre todo en la Ilustración, se intentaba aumentar las consideraciones y libertades individuales en referencia al cuerpo (Corbin, Courtine y Vigarello, 2005, p. 25), de hecho, en el Siglo de las Luces aumentó el interés colectivo por la salud y la esperanza de vida, como se comprobará con las aportaciones de Rousseau. Esta tensión entre someti-

miento y liberación corporal prefiguró las visiones del cuerpo, en las cuales domina uno u otro polo de la tensión según en el lugar. Entre 1680 y 1730 hubo una crisis de conciencia europea que llevó aparejada una crisis de conciencia corporal: el individuo se fue alejando de la influencia del *gran cuerpo colectivo* (Gélis, 2005, p. 107), metáfora socio-política usada por Hobbes en su obra *Leviatán* (1994, p. 3).

La gran mayoría de los europeos seguían dedicándose a la agricultura, a pesar de la protoindustrialización, que fue rural y dispersa –se trabajaba en el campo y se vendía en la ciudad–. Esto conllevaba unas vidas donde la actividad física diaria era continua y desmedida, lo que, añadiéndose la dificultad de que la alimentación era forzosamente vegetariana, existía un gran problema de la salud corporal. Los tratados pedagógicos sobre el cuerpo estaban principalmente focalizados a los varones sanos de clase pudientes, –no dirigidos por tanto a la mayoría–, tendencia en la que había participado ya Locke (2012, p. 44), y de la cual Rousseau se desvinculará. Este maltrato corporal sucedía especialmente en las mujeres, las cuales tenían una poliactividad agrícola (como los varones), pero también las tareas habituales de mantenimiento del hogar y de la familia. Estas tareas requerían gran fuerza física y resistencia, como el exigido en el caso de las grandes coladas, el amasado de pan, o la cocina con pesadas ollas y calderos (Pellegrin, 2005, pp. 129-130). Algunas profesiones de los varones, añadido al peso de la edad, producían deformaciones corporales que literalmente los doblaban, a veces hasta romperlos. En parte a esto se debieron las lógicas enderezadoras de la medicina y pedagogía de este siglo en los ambientes más acomodados (Pellegrin, 2005, p. 138).

El mecanicismo puro del siglo XVII aplicado a la medicina se empezó a poner en cuestión en el Siglo de las Luces. Aunque se siguió con el símil del cuerpo-máquina, se produjeron numerosas investigaciones experimentales sobre cuerpos vivos para resolver la cuestión de si efectivamente el ser vivo se podía reducir a una máquina. El anatomista Boerhaave propuso una visión más organicista dentro de la medicina. Así, el cuerpo era un todo equilibrado donde los flujos se igualan, rechazando los modelos de *relojería* cartesianos. De esta forma, se empezó salvando la antigua idea del equilibrio humoral, aunque las leyes de la mecánica siguieran siendo el sustento para la anatomía (Porter y Vigarello, 2005, pp. 340-342).

Por otra parte, se extendió el materialismo, sobre todo de la mano de La Mettrie y Holbach, que, añadido al mecanicismo cartesiano y el sensualismo lockeano, conllevaba un cuerpo humano constituido por los órganos corpóreos, diferente del de los animales por escasas diferencias –según el autor–.

En este contexto, Jean-Jacques Rousseau fue uno de los más influyentes filósofos ilustrados, que colaboró con los enciclopedistas –Voltaire, Diderot, D'Alembert, etc.–, aunque se acabó distanciando de ellos por sus diferencias intelectuales. Las principales aportaciones fueron en el campo del pensamiento político y pedagógico, siendo unas de las grandes inspiraciones de la Revolución Francesa (Guiu, 2015, p. 13). Por otro lado, sus críticas a la Cultura occidental y su vuelta a los sentimientos y a la naturaleza le convirtieron en uno de los precursores del romanticismo –incluso le redefinieron

posteriormente como romántico auténtico– (Tatarkiewicz, 2001, 222). Se ha destacado de este filósofo en muchas ocasiones su carácter contradictorio, lo que ha llevado a tener interpretaciones muy dispares; solo recientemente se ha planteado cierta unidad *variable* en su pensamiento (Ferrando, 2016, p. 15).

El pensador criticó el excesivo optimismo ilustrado y su idea de progreso. Esta se basaba para los ilustrados en el poder de la razón, y en el avance de las artes y de las ciencias. Pero estas, para Rousseau, no sólo no habían ayudado al progreso de la civilización, sino que la habían corrompido, creando sociedades artificiales donde domina la desigualdad y la depravación. En este marco, concibió Rousseau el sistema educativo como una burbuja separada de la sociedad, capaz de mejorar a través de la instrucción naturalista –esta concepción será precursora del actual paradigma liberal-social de pensamiento sobre el sistema educativo–.

Fue en su obra *Emilio, o la educación* de 1762 donde este pensador plasmó toda su filosofía en torno a la pedagogía corporal y específicamente sobre la educación sensorial. Su visión antropológica y política quedó reflejada en su propuesta educativa. Consideraba al ser humano bueno, libre y feliz por naturaleza, pero corrompido posteriormente por vivir en las sociedades (Fernández-Santillán, 2015, pp. 57-67). La misma obra comienza: *"Todo es perfecto cuando sale de las manos de Dios, pero todo degenera en las manos del hombre"* (1979, p. 65). Por ello, el deterioro a que ha llevado la civilización debe ser contrarrestado con una revolución moral de tipo involucionista –volver a *lo natural*–; sin embargo, ésta no debe traducirse en una revolución social por los imprevistos que puede conllevar (Ferrando, 2016, p. 31). Así, será la educación la que permita esta revolución moral, y esta liberación gradual de los siervos (Guiu, 2015, p. 107), que a nivel estatal deberá crear buenos ciudadanos, mediante una perspectiva utilitaria, naturalista, y cívica. Cabe mencionar que sus aportaciones estuvieron dirigidas a la educación de los varones –en consonancia con la cultura de su época–, si bien las prescripciones didácticas dirigidas a las madres principalmente en los primeros años de edad.

El enfoque pedagógico corporal de Rousseau

Educación sensorio-corporal

A partir del siglo XVIII y con la aparición del romanticismo, el arte se comenzará a asociar cada vez más con la creación y la creatividad, pues hasta entonces, y siguiendo los patrones clásicos, al artista se le asignaban las cualidades de imitador, descubridor y, en tercera instancia, creador (Tatarkiewicz, 2001, p. 300). La educación estética y artística –ámbitos bien distintos– de Rousseau, como buen prerromántico, se mantendrán en la perspectiva clásica.

La educación sensorial no fue definida explícitamente por Rousseau, pero fue claramente desarrollada a lo largo de su obra. Así, se podría entender como la educación que más necesita el hombre en su infancia, basada

en el movimiento, la naturaleza –referida parcialmente al hábito–, la libertad activa, y la motivación adecuada a la edad, la cual permite adaptarse al medio de forma progresiva, facilitando el conocimiento de la realidad y la posibilidad de comunicación a través de los órganos de los sentidos (Cornejo, 1999, p. 32).

> Como los padres y los maestros no quieren que el niño sea niño, sino doctor […] Obrad de un modo mejor […] Haced que se ejerciten su cuerpo, sus órganos, sus sentidos y sus fuerzas, pero mantened ociosa su alma el mayor tiempo posible. (Rousseau, 1979, pp. 142-143)

Este filósofo adquirió las posturas empiristas en torno a la sensibilidad corporal, llevándolas del campo epistemológico al social y educativo. Consideró que el desarrollo de los órganos sensoriales es necesario para adaptarse a cualquier medio porque permite tomar información sobre la realidad y conservarse en ella, siendo el tacto el más inmediato y seguro de todos:

> …el tacto es entre todos los sentidos el que mejor nos instruye de la impresión que en nuestro cuerpo pueden hacer los extraños, es también el que más frecuentemente nos sirve y el que más pronto nos proporciona los conocimiento necesarios para nuestra conservación. (Rousseau, 1979,p. 205)

El tacto ha sido siempre uno de los sentidos menos abordados en la educación física –ahora trabajados de forma colateral a través de la expresión corporal, los bailes de salón, el acrosport, la lucha, etc. –, dado que se relega a la socialización primera de los primeros años de vida: es la vista la que prima en la disciplina escolar. Rousseau propuso, para desarrollar el sentido del tacto, el aprender a tocar instrumentos musicales. Esta sugerencia, que es del todo acertada desde el punto de vista motriz, no se lleva actualmente a cabo por la excesiva parcialización de los campos científicos y disciplinares (Bourdieu, 2003, pp. 11-57) ya desde la educación primaria, siendo la educación física y la educación artística –dentro de la cual se incluye a la música, junto a la plástica– dos asignaturas curricularmente bien diferenciadas. Rousseau recomendó también la práctica del dibujo para el desarrollo del sentido de la vista, y de lo que ahora se denomina motricidad fina:

> Los niños, que son unos grandes imitadores, intentan dibujar, y yo quisiera que el mío cultivara este arte, no precisamente por el arte en sí, sino para que le diera actividad a la vista y elasticidad a la mano, pues generalmente importa muy poco que domine cualquier ejercicio, con tal que adquiera la perspicacia del sentido y el hábito que necesita el cuerpo. (Rousseau, 1979, p. 212)

Este pensador tuvo claro que no había que encerrar al alumnado en prácticas de dibujo consistentes en copiar imitaciones, sino en observar directamente la naturaleza e imitarla –y de esta forma mejorar la observación y el sentido de la vista–: "…quiero que no tenga otro maestro que

la naturaleza, ni otro modelo que los objetos; [...] para que se acostumbre a observar bien los cuerpos y sus apariencias" (1979, p. 212). Hoy en día muchos libros didácticos de dibujo escolar se basan precisamente en lo que criticó Rousseau. El filósofo promocionaba la educación natural y en la naturaleza, al aire libre, lejos de las ciudades, y lejos de los libros –sobre todo en la época infantil, que estableció hasta los doce años–.

Respecto al gusto, mantuvo que se debía educar por grados hasta acostumbrarse a aquella alimentación de sabor más fuerte, pero saludable, impidiendo la gula infantil, que producirá malos hábitos para toda la vida:

> ¿Hemos visto que a alguien le repugnen el agua y el pan? Esta es la norma de la naturaleza, y también será la nuestra. Hagamos que el niño conserve lo más posible su primitivo gusto, que su alimento sea sencillo y común, y que su paladar sólo se familiarice con sabores poco fuertes, sin caer en un gusto exclusivo. (Rousseau, 1979, p. 223)

La educación sensorial es más importante en los primeros siete años de vida –aunque no se debe abandonar nunca–, cuando hay que formar la *razón sensitiva o pueril*, fundamento para la razón intelectual: *"Como todo lo que entra en el entendimiento humano viene por los sentidos, la primera razón del hombre es una razón sensitiva, la cual sirve de base a la razón intelectual, y así"* (p. 187). También es relevante para conocer el mundo por sí mismo, y no a través de otros –en referencia a lo dado por la cultura, por la tradición–: *"nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos. Reemplazar con libros todo esto, no es aprender a pensar, sino aprender a servirnos de la razón de otro, aprender a creer mucho y no saber jamás nada"* (p. 187). Por ello será necesario, afirmó este filósofo, la naturaleza y el movimiento corporal para la educación sensorial: *"por el movimiento es como sabemos únicamente que hay cosas que no son extrañas, y sólo por nuestro propio movimiento adquirimos la idea de extensión"* (p. 102). De esta manera se aumentarán las experiencias sensoriales en cantidad y calidad.

Para Rousseau, el educador tiene que tener claro que el alumno aprende en plena naturaleza a través de los sentidos, el ejercicio, la curiosidad y el movimiento: *"no deis a vuestros alumnos lecciones verbales de ninguna clase, puesto que solo deben recibirlas de la experiencia"* (Emilio o de la educación, 1979, p. 140). Pero el papel del instructor debe ser de facilitador, propiciando los contextos adecuados en el alumnado, principalmente a través de lo lúdico, dado que de esta manera en sí motivante: *"Él quiere tocarlo todo y manejarlo; no nos opongamos a esta inquietud, ya que ello le sugiere un aprendizaje muy necesario"* (p. 102). El principal instructor sería la propia Naturaleza y sus procesos que, interactuando con el ser humano, produce los aprendizajes y el conocimiento. Esta visión, quizá más aceptable en nuestros días, para entonces se alejaba de la visión escolástica y magistocéntrica. En didáctica, las reflexiones de Rousseau podrían corresponder a los estilos de enseñanza conocidos como descubrimiento guiado o el de resolución de problemas (Delgado, 1991).

Lo lúdico y lo estético

Lo lúdico para Rousseau se encuentra en la libre orientación de las acciones para buscar lo agradable. En su didáctica, lo propuso como la base de la motivación en los alumnos, dado que a través del juego no se es consciente del trabajo que se está realizando –pues la atención está dirigida al propio juego–. Por otra parte, en los juegos educativos específicamente, las reglas nos son absolutamente cerradas, es decir, se pueden llegar a cambiar cuando se ha perdido el placer inherente al jugar. Estos cambios lo hacen de manera natural:

> Se debe pensar siempre que todo esto no es o no debe ser más que un juego, dirección fácil y voluntaria de los movimientos que la naturaleza le pide, variar sus entrenamientos para que les sean más agradables, sin que el más pequeño contratiempo los convierta en trabajo. (Rousseau, 1979, p. 218)

Existe un gran trasfondo estético en estas aportaciones didácticas, que ha sido quizá minusvalorado por la Historia de la Filosofía. Rousseau consideró que la belleza se encontraba en lo natural, que a su vez que asociaba a lo bueno –por lo que coincidía con la tesis clásica–; a ello se debe el giro naturalista existente en todas sus recomendaciones didácticas, una vuelta a lo natural, dejando de lado lo artificioso. En su primera obra *Discurso sobre las artes y las ciencias* de 1750 ya comenzó a identificar y criticar la ruptura que se había dado en la civilización entre el ser y la apariencia, es decir, entre la naturaleza y lo artificioso –aunque reconoció más tarde que tal ruptura era constitutiva de las sociedades humanas–. Así, la vida en sociedad está rodeada de espectáculo, donde las ciencias y las artes se abanderan como las liberadoras y las que permiten el progreso cuando lo único que hacen, a ojos de este pensador, es adornar la apariencia. Puso como ejemplo de esta contradicción ser-parecer al teatro, donde los actores controlan el arte de fingir, de aparentar lo que no son (Virasoro, 2012). Para la educación, y para la vida en sociedad, Rousseau propuso sustituir el arte el teatro, donde todo es representación y distancia respecto a la naturaleza, por un nuevo tipo de espectáculo, la fiesta pública: *"Poned en el medio de una plaza un poste coronado de flores, reunid allí al pueblo, y tendréis una fiesta. Haced mejor aún: haced de los espectadores un espectáculo; hacedlos actores a ellos mismos…"* (Carta a D´Alembert, 1996, p. 222). En estas fiestas las relaciones entre las personas deberían ser transparentes, y sus actitudes orientadas según el orden natural. La crítica hacia el teatro residía en que éste se asemeja al funcionamiento de la civilización –la que en el fondo estaba criticando–. Según el filósofo, la ciudadanía adopta, como en el teatro, una actitud de espectador, desinteresado, no comprometido:

> El corazón del hombre es siempre recto en todo lo que no se relaciona personalmente con él. En las peleas de las que somos espectadores inmediatamente tomamos partido por la justicia […] Pero cuando nuestro interés se mezcla […] es entonces cuando preferimos el mal que nos es útil al bien que nos hace amar la naturaleza. (Rousseau, 1996, pp. 97-98)

La experiencia estética consistirá para Rousseau en esa actitud desinteresada ante algo o alguien –similar a la actitud cuando jugamos respecto al juego mismo–, y no sólo en la recepción de la realidad a través de los sentidos corporales y en la afectividad –placer o displacer– asociada a los mismos. La expresión auténtica y sincera –no representacional o actuante– de los sentimientos es la asociada con lo natural. Esta orientación hacia los sentimientos fue un claro precedente de la estética romántica. Como se puede comprobar, la estética rousseauniana estuvo imbricada con sus críticas políticas de actitud en la sociedad y sus propuestas educativas de acceder a la realidad por nosotros mismos.

La salud y el cuerpo

En coherencia con el resto de filosofía rousseauniana, la salud para este autor no tenía una visión biomédica sino más naturista e integral, asociando la salud más a la naturaleza que a la artificiosidad creada por el humano: *"es la naturaleza la que cura, no los hombres"* (Las ensoñaciones, 1988, p. 209). Las prácticas médicas de su época las criticó de forma contundente en diferentes obras, valorando incluso como más positiva su no intervención en determinadas ocasiones, o la ayuda de las personas allegadas: *"tengo poca fe en la medicina de los médicos, pero la tengo grande en la de los verdaderos amigos"* (Las concesiones, 2004, p. 390). La única concesión que hizo a la medicina es su divulgación de hábitos higiénicos –en sentido de pulcritud–, referidos al aseo personal y a la limpieza del hogar: *"la única parte útil de la medicina es la higiene; aunque la higiene no es una ciencia, sino una virtud"* (Emilio o de la educación, 1979, p. 90).

Este filósofo consideró que había que centrar el interés más en la prevención de la salud corporal que en su remedio posterior a través de los médicos. En este sentido, la actuación de la pedagogía corporal desde el nacimiento cobra mayor importancia cronológica desde una visión preventiva. Esta pedagogía corporal sería la encargada de construir un estilo de vida saludable. Curiosamente, y en aparente contradicción con su sensualismo, propuso como virtud principal para conservar esos hábitos saludables la castidad prudente, que evite caer en los placeres sensuales inmediatos. Incluso recomendó el ejercicio físico como remedio para conservar la castidad en aquellos momentos donde la voluntad puede flaquear más.

En su propuesta pedagógica, incluyó la necesidad de una vida activa llena de trabajos manuales, dado que para entonces ya estaba un poco extendida la idea de la asociación entre ejercicio físico y salud, si bien aún no rigurosamente estudiada:

> He aquí mis razones por las que deseo que mi discípulo sea de constitución robusta y sana, y los principios para que se conserve de tal modo. No me entretendré en probar con detalle los beneficios que los trabajos manuales y los ejercicios reportan a la salud y al temperamento, lo cual nadie discute; las muestras de longevidad las ofrecen casi todos los hombres que han realizado más ejercicio y que mayores fatigas y afanes soportaron. (Rousseau, 1979, p. 91)

Pero la propuesta de practicar ejercicio físico no estaba descontextualizada. Se enmarcaba en el objetivo último de la educación para Rousseau, a saber, conseguir una persona autónoma. La visión instrumental del trabajo del cuerpo era herencia de la línea pedagógica abierta por Locke, manteniendo incluso el objetivo último de consecución de la Razón, pero esta vez con connotaciones de autonomía personal. Esta sólo podría venir del trabajo tanto intelectual como físico:

> Si queréis cultivar la inteligencia de vuestro alumno, cuidad bien de las fuerzas que debe gobernar. Debéis procurar de forma continua que ejercite su cuerpo; hacedle robusto y sano, con el fin de hacerle racional y un hombre cuerdo; que trabaje, corra, grite, que esté en movimiento siempre, que sea hombre por el vigor, y de este modo pronto lo será por la razón. (Rousseau, 1979, pp. 177-178)

Rousseau fue muy explícito en la necesidad de trabajar tanto las virtudes intelectuales como las físicas, siendo las primeras insuficientes o limitadas si las segundas no son trabajadas. En términos más actuales, sería muy descompensado realizar sólo actividades que requieran procesos puramente cognitivos, y no realizar actividades donde la motoriedad y la afectividad también jueguen un papel muy importante. El buen desarrollo del cuerpo físico fue, para Rousseau, una necesidad para el cuerpo psíquico, para el buen pensar:

> Para aprender a pensar es preciso ejercitar nuestros miembros, nuestros sentidos y nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia, y para obtener todo el partido posible de estos instrumentos conviene que nuestro cuerpo, que nos los abastece, sea robusto y sano. (Rousseau, 1979, p. 187)

Esta perspectiva educativa integral respondía bien al ideal ilustrado de adquirir la autonomía personal. En el sistema educativo occidental sería imposible llevar a cabo estas propuestas porque el currículo se llena de contenidos intelectuales y des-corporalizados, donde lo corporal solo se considera en su dimensión móvil –actividad física y ejercicio físico– y se asocia únicamente a una asignatura que, además, se le concede muy pocas horas. Este sistema educativo actual es, pues, más escolástico que rousseauoniano; en el siglo posterior, estas reflexiones se explicitarán aún más idea con la crítica pedagógica de Fichte (2005, p. 297), refiriendo la excesiva teorización o intelectualización escolar.

Influencias rouseaunianas

Rousseau, como idealista, no se preocupó de desarrollar una obra pedagógica que pudiera ser fácilmente aplicada a experiencias educativas y, a pesar de que facilitó numerosos ejemplos de aplicación didáctica, no se convirtió en un sistema corporal-pedagógico. Parece ser que la influencia pretendió ser más hacia el ideario pedagógico-corporal, dado que lo relevante para

Rousseau era aplicar su principio filosófico de la superioridad de la naturaleza sobre el estado social a la pedagogía –el niño sigue sus instintos en estado natural, el interés por aprender debe salir de él, la acción social del maestro es lo que puede pervertir el progreso natural, etc.–.

En su contexto sociohistórico, había comenzado el interés por la implicación estatal en la mejora de los cuerpos y su salud, convirtiéndose el ejercicio en el protagonista de las propuestas pedagógicas en la segunda mitad del siglo XVIII y en el giro de la nueva política del cuerpo (Vigarello, 2005a, pp. 31-46). La *educación física,* la *educación corporal* y la *educación medicinal* nacieron como nuevas expresiones y proyectos que venían a sustituir las viejas prácticas higiénicas. Rousseau fue uno de los principales representantes de estos proyectos –junto a Bullexerd, Basedow o Josefa Amar y Borbón (Martín, 2003, pp. 282-286)–. El Estado debía responsabilizarse ahora de preservar la longevidad, y reforzar físicamente a la población, sea a través de la educación o a través de gestión urbana –como baños públicos– (Vigarello, 2005b, p. 281).

El ejericicio físico pasó de estimarse como un depurador de humores o una simple acción endurecedora, a un movimiento corrector y anatómicamente orientado, o preventivo como en el caso de Rousseau, que podía cambiar la morfología corporal, y que fue sustituyendo a las prácticas de los corsés (Vigarello, 2005b, p. 282). Rousseau no fundó como tal la gimnasia moderna o a la fisioterapia, dado que no creó un sistema u organización didácticos, sino que se realizó propuestas individuales en el entorno inmediato. De hecho, Rousseau influirá más en la concepción sobre el ejericico físico para el cuerpo que en las prácticas físicas corporales, cuyas aplicaciones eran similares en esencia a las del siglo anterior.

Ajeno al campo educativo, sí que se produjo en la segunda mitad del siglo XVIII el antecedente del *rendimiento físico* corporal contemporáneo, dotando de mayor importancia a la medida, el cálculo, y la observación; Buffon contó los pasos en su apartamento en días de lluvia; Montesquieu calculó las impulsiones que el paso del caballo comunicaba al caballero; Désaguliers indagó las posiciones más óptimas del cuerpo humano para llevar el mayor peso posible; Coulomb, evaluó de manera empírica la aparición de umbrales de fatiga según la graduación de la carga (Vigarello, 2005b, pp. 285-287). Esto se debió a los avances de la fisiología y la fibra muscular.

Esta importancia del progreso corporal a través del endurecimiento se debía en parte a los valores del nuevo sector social en auge: la burguesía. Ésta buscaba la fuerza física, la salud y longevidad, y el fortalecimiento de las generaciones futuras. Estos nuevos valores de buena descendencia chocaban con los tradicionales de buena ascendencia, los referidos a la sangre y al linaje (Vigarello, 2006, pp. 207).

La educación sensorial propuesta por Rousseau no fue aplicada en los programas de educación física coetáneos o inmediatamente posteriores –de corte más militarista, deportivo o patriótico–; sin embargo, retornó algunas de sus ideas en la corriente *psicomotricista-educativa* de la última parte del siglo XX. Este autor mantuvo una postura más integral de la educación física,

entendiéndola de forma más amplia como *pedagogía corporal* enmarcada en la *pedagogía general*, donde no sólo se deben realizar ejercicios físicos, sino educarse en y con los sentidos, incluyendo tanto su conocimiento y como sus límites:

> Hay un ejercicio puramente natural y mecánico que sirve para robustecer el cuerpo sin dar ninguna preferencia al juicio. Nadar, correr, brincar, hacer bailar una peonza, arrojar piedras… […] No ejercitéis simplemente las fuerzas; ejercitad también todos los sentidos que las dirigen, sacad de ellos todo el partido posible… (Rousseau, 1979, p. 197).

La educación física de las últimas décadas ha ido dejando espacio para la educación sensorial y los aprendizajes motrices básicos en las primeras etapas, posponiendo el ejercicio físico como tal y los deportes para las siguientes fases educativas. Se está aceptando, pues, la visión del cuerpo como cúmulo de sensaciones y sentimientos en los primeros años de vida, donde lo cognitivo e incluso lo motorio, se construyen sobre la base de la afectividad. Sin embargo, este enfoque no es generalizado, y el discurso deportivo y biomédico –propio de épocas posteriores a las de Rousseau– es el que impera.

Conclusiones

La atención pedagógica sobre el cuerpo en el pensamiento rousseauniano no cayó en perspectivas terapéuticas, médicas, o de interés epistemológico, como por su contexto podría haber sucedido. Supuso una perspectiva más educativa que la propuesta por Locke en el siglo anterior, y una visión totalmente contrataría a las prácticas socio-corporales de su época, basadas en la lógica enderezadora y las prácticas correctivas rudas, si bien fue buen representante de la inquietud intelectual de su época por la reforma educativa. La pedagogía corporal de Rousseau conllevó una apertura de la educación hacia la naturaleza, la libertad de crecimiento, y el movimiento. Se dejó atrás el modelado pasivo corporal basado en principios morales o estéticos y se abrió la visión naturalista del autocontrol corporal basado en principios higiénicos y pedagógicos, donde el cuerpo se educa *solo*, con ayuda de ciertos ejercicios, y responde a ciertos intereses –motivación que deberá tener en cuenta el maestro–. Esta última visión llevaba aparejada de forma sutil dos principios que se exagerarán en los siglos venideros: el principio de la disciplina, entendida como *hábito* en Rousseau, y el principio de la vigilancia constante –la función del adulto de acompañamiento constante–.

Rousseau, a través de su obra *Emilio, o de la educación*, lanzó una propuesta corporal-pedagógica evolutiva en tanto que abarcó desde el nacimiento hasta el matrimonio, si bien con carácter más ideal que práctico. Por la atención prestada a la educación del cuerpo tanto a nivel individual como social, su obra se podría considerar una de las fundantes de la pedagogía corporal moderna, aún no redirigida por el nacionalismo, el militarismo, el deportismo o el psicologismo posteriores.

Referencias

Bourdieu, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Corbin, A., Courtine, J. J., y Vigarello, G. (Eds.) (2005). *Prefacio. Historia del cuerpo I. Del Renacimiento a la Ilustración.* Madrid: Taurus.

Cornejo, C. (1999). *La educación física en Rousseau.* Madrid: Gymnos.

Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza.* Granada. Universidad de Granada. Instituto de Ciencias de la Educación.

Hobbes, T. (1994). *Leviatán o de la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Fernández-Santillán, J. F. (2015). *Hobbes y Rousseau. Entre la autocracia y la democracia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ferrando, A. (2016). *El elemento religioso en J. J. Rousseau. Deísmo y religión civil.* Barcelona: Editorial UOC.

Gélis, J. (2005). El cuerpo, la Iglesia y lo sagrado. En A. Corbin, J. J. Courtine., y G. Vigarello, (Eds.) *Historia del cuerpo I. Del Renacimiento a la Ilustración.* Madrid: Taurus.

Gottlieb Fichte, J. (2005). *Ética* (ed. Jacinto Rivera de Rosales). Madrid: Akal.

Guiu, J. (2015). *Jean-Jacques Rousseau. El pensador indignado del siglo XVIII.* Barcelona: Editorial UOC.

Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre educación* (trad. de Rafael Lasaleta). Madrid: Akal.

Martín, J. C. (2003). La educación física en el período de la Ilustración. En L. P. Rodríguez (Ed.). *Compendio físico de la actividad física y el deporte* (pp. 282-286). Barcelona: Masson.

Pellegrin, N. (2005). Cuerpo del común, usos comunes del cuerpo. En J. Le Goff, y N. *Truong. Una historia del cuerpo en la Edad Media.* Barcelona: Paidós.

Porter, R. y Vigarello, G. (2005). Cuerpo, salud y enfermedades. En: A. Corbin, J. J. Courtine y G. Vigarello (Eds.), *Historia del cuerpo I. Del Renacimiento a la Ilustración* (pp. 340-342). Madrid: Taurus.

Rousseau, J.J. (1979). *Emilio o la Educación.* Madrid: Bruguera.

— (1988). *Las ensoñaciones de un paseante solitario* (trad. Mauro Armiño). Madrid: Alianza.

— (1996). *Carta a D´Alembert. Sobre los espectáculos.* Santiago de Chile: LOM.

— (2004). *Las Confesiones.* Santa Fe: El Cid Editor.

Tatarkiewicz, W. (2001). Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mímesis, experiencia estética. Madrid: Ed. Tecnos.

Vigarello, G. (2005a). *Corregir el cuerpo: historia de un poder pedagógico.* Buenos Aires: Nueva Visión

Vigarello, G. (2005b). Ejercitarse, jugar. En A. Corbin, J. J. Courtine y G. Vigarello (Eds.) *Historia del cuerpo I. Del Renacimiento a la Ilustración.* Madrid: Taurus.

— (2006). *Lo sano y lo malsano. Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días.* Madrid: Abada Editores.

Virasoro, M. (2012). *Fiesta y música en la estética de Rousseau.* Extraído de: http://monica.virasoro.com/post/fiesta-y-musica-en-la-estetica-de-rousseau

Escuela aportando miradas de accesibilidad
Una experiencia inclusiva en una escuela secundaria semi presencial para jovenes y adultos

Verónica Ramírez, Centro Municipal de Formación y Perfeccionamiento. Centro Comunitario Nº 17 – Municipalidad de Parana , Entre Ríos Argentina

Palabras clave: *escuela, accesibilidad, inclusivo*

Introducción

El presente proyecto está basado en la experiencia que se lleva adelante desde el Centro Municipal de Perfeccionamiento –CMP-, dependiente de la Secretaria General y Derechos Humanos de la Municipalidad de Paraná, provincia de Entre Ríos, con un abordaje integral e inclusivo en la enseñanza, incluyendo a personas con discapacidad, en este especifico ámbito educativo, haciendo hincapié en la problemática que acarrea la ausencia de "inclusión" en el tramo de Educación para Jóvenes y Adultos.

El presente trabajo atraviesa transversalmente cuatro de los ejes temáticos propuestos:

Por un lado, hablamos de nuevas formas de inclusión, porque, como se mencionó anteriormente, el CMP cuenta con un equipo de personas sordas trabajando como personal de la planta permanente de la Municipalidad de Paraná, quienes desarrollan su labor diariamente con los mismos derechos y obligaciones que todos y cada uno de los agentes del municipio, con tareas y funciones especificas. Asimismo, contamos en el Centro Municipal de Perfeccionamiento con un curso secundario Semi Presencial inclusivo, donde interactúan diariamente trabajadores municipales, personas sordas y personas con discapacidad intelectual, junto con un profesor de nivel secundario, una profesora de sordos, un intérprete y una acompañante terapéutica, experiencia pionera en el país y la cual ha resultado exitosa en vista a los lazos y la integración que ha producido en el grupo de estudiantes.

Nos referimos en el presente trabajo además, a límites, normas y contención: las nuevas generaciones y la autoridad docente, combinado esto con liderazgo institucional. Es importante volver a recordar que las características del CMP hacen que sea un Centro educativo dentro de una estructura municipal, con características propiamente dichas de la administración pública. Entonces, el desafío y la ardua tarea se centra en lograr también que el personal del municipio que se desempeña en la repartición pueda brindar el acompañamiento adecuado a las personas con discapacidad que asisten al establecimiento. Son centrales los valores de orden y disciplina que se imparten, como así mismo la motivación para el trabajo acorde a una institución de enseñanza.

Hablamos de autoridad, límites y manejo de grupo: el trabajo de lo socio afectivo en los ISFD. Este punto se encuentra relacionado con lo antes mencionado. Diariamente se intentan inculcar nuevos límites, incorporando como desafío entre los empleados, la conducta adecuada en el ámbito educativo, el respeto por los profesores, el fin de la delegación total de responsabilidad y el comienzo de "traspaso de tareas y conservación de responsabilidad entre empleados", todo esto en el marco de supervisiones itinerantes y constantes.

Hablamos de innovación formativa, ofreciendo una propuesta educativa única pero que se expresa en diferentes formas, pudiendo coexistir personas con características disimiles en un mismo espacio, interactuando de manera exitosa jóvenes y adultos, generando interés en los estudiantes y confianza en sí mismos, algo que creemos trascendental para el proyecto de vida individual de cada uno y que hace también a la cohesión grupal y la dinámica del conjunto.

Desarrollo

Las particularidades de este Centro educativo son únicas en la provincia de Entre Ríos, ya que no hay precedentes de municipios que cuenten con una instancia educativa propia y de calidad.

Entonces, en esta dependencia municipal, con características especiales en cuanto a sus funciones y conformación del personal, se culminan los estudios primarios y secundarios en modalidad Semi Presencial para Jóvenes y Adultos. Asimismo, se realizan innumerable cantidad de cursos de formación en oficios y capacitaciones de diversa índole, con el objetivo de dotar al asistente de libertad e inculcarle buenos hábitos que le sirvan para desenvolverse en la vida.

La mencionada Institución fue creada por Convenio de Colaboración entre el Municipio y el Consejo General de Educación de la provincia, y cuenta con reconocimiento como Centro Comunitario –C.C. Nº 17- y ratificado por Decreto del Departamento Ejecutivo Municipal Nº 701/12.

La labor diaria que se realiza en el CMP tiene por objetivo favorecer la formación y profesionalización de los trabajadores del Municipio de Paraná, fortalecer la capacitación e introducción de nuevos saberes de los trabajadores y promover espacios de diálogo y reflexión para la participación de vecinos de la ciudad en general, atendiendo en particular a los derechos de la mujer, de la juventud y los adultos mayores. La propuesta de trabajo planteada es inclusiva, como a continuación se detallará.

En el año 2016 se crea el primer Equipo Municipal de Accesibilidad en Lengua de Señas Argentina –EMALSA-, que funciona dentro del CMP, en la órbita de la Secretaría General y de Derechos Humanos de la Municipalidad de Paraná y cuya función principal es la difusión de la Lengua de Señas Argentina y la cultura sorda. A través de la conformación de este equipo, pionero en cuanto a su funcionamiento en la provincia y el primero en la República Argentina con estas características, es que podemos dar respuestas a una deuda histórica que se tiene para con la comunidad sorda. Es

justamente a través del equipo de EMALSA, que se detecta la necesidad de incorporar en el Secundario Semi Presencial alumnos sordos que no tenían espacios educativos adecuados para finalizar sus estudios, objetivo que se concreta en el presente período lectivo.

Así, el dictado de clases transcurre con el acompañamiento de una Profesora de Sordos, que es la encargada de transmitir en Lengua de Señas Argentina el contenido que dicta el o la docente de cada asignatura.

De la misma manera, y en este mismo curso, en una decisión sin precedentes para la comunidad educativa local, asisten personas con discapacidad intelectual, quienes son acompañados por una Psicopedagoga, que es la encargada de acompañar el contenido de la currícula escolar, desempeñándose como maestra de apoyo a la integración escolar.

Como se evidencia, en una misma aula confluyen a finalizar sus estudios secundarios: trabajadores municipales jóvenes y adultos, personas sordas y personas con discapacidad intelectual, junto con un profesor de nivel secundario, una profesora de sordos, un intérprete y una Psicopedagoga.-

Es prioridad del Centro Municipal de Perfeccionamiento brindar una propuesta educativa de calidad, con una amplia oferta que realmente pueda adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, es un reto institucional interno poder contar con personal docente y administrativo capacitado en relación a la atención de personas con discapacidad.

Estamos convencidos que son las políticas educativas las que deben dar respuestas a aquellos que históricamente han sido vulnerados en sus derechos. Es necesario articular propuestas e instrumentar mecanismos de inclusión que trasciendan el andamiaje jurídico de tutela de derechos y que brinde aquella protección de manera efectiva e integral.

Sabemos que la importancia de las Adaptaciones Curriculares, de las que hoy tanto se pregona, radica en la posibilidad de que todos los alumnos puedan transitar sus estudios, a través de la individualización de la didáctica, es decir, estrategias de planificación y actuación docente para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno.

Capacitación y la visión de los no docentes

No es menor la perspectiva que experimentan quienes desempeñan tareas de tipo administrativas en el CMP. Para muchos de los empleados esta fue la primera vez que estuvieron en contacto con personas sordas.

En este proceso de integración educativa que hemos emprendido, estamos convencidos de que la mejor forma de educar es con el ejemplo. Es así como el equipo de EMALSA capacita semanalmente al personal del CMP en talleres de Lengua de Señas, lo que facilita la comunicación e integración entre todos los actores.

La realidad nos demuestra que la integración es mutua y que tener la posibilidad de comunicarnos hace que pueda comprenderse mejor la realidad que atraviesa la comunidad sorda. Aprender una nueva lengua no es sólo eso sino que implica inmiscuirse en la realidad del otro, experimentando un profundo respeto a través de la empatía del entendimiento.

Tenemos el convencimiento de que estas experiencias sirven para visibilizar esta situación y concientizar a través de lo que diariamente vivimos en el entorno laboral.

Incluir en ámbitos de reclusión

La educación brinda herramientas y posibilidades de desarrollo, de esta afirmación no surgen dudas. Para los internos de cualquier cárcel del país muchas veces no resulta sencillo acceder a instancias de aprendizaje y educación, formal y no formal. Más difícil es aún cuando el interno es una persona con alguna discapacidad.

Por ello, otro pilar fundamental de esta gestión municipal se centra en las instancias de capacitación sobre lengua y cultura sorda que se dictan para detenidos de la Unidad Penal Nº 1 de la ciudad de Paraná. De este Taller participa un interno sordo, en compañía de compañeros interesados en la temática.

De la misma manera, se han realizado capacitaciones destinadas al personal que se desempeña laboralmente en el Servicio Penitenciario, Fuerzas Armadas, Policía y Gendarmería.

Surge esta iniciativa como una forma de fortalecer los lazos que el estado debe garantizar en todos los ámbitos gubernamentales y fomentar el trabajo en equipo e interrelaciones de dependencias municipales y provinciales.

De la Secundaria a la Universidad

A raíz de un Convenio celebrado entre el CMP y la Universidad Autónoma de Entre Ríos –UADER-, se amplió la oferta educativa destinada a dar a conocer la lengua de leñas argentina y la cultura sorda. El mencionado, tiene por objetivo desarrollar capacitaciones, servicios y asesoramiento a la comunidad en general y a personas sordas en particular.

Es en esta directriz desde donde miembros del equipo de EMALSA dictan un taller a estudiantes de Turismo de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la UADER. En función del número de asistentes, tenemos la certeza de que la actividad resulta de interés para la comunidad universitaria, más aún cuando la capacitación es dictada por dos instructores sordos.

Personas con Discapacidad en la República Argentina. Datos Estadísticos

Los datos oficiales que arrojó el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 – Censo del Bicentenario, del Instituto Nacional de Estadística y Censos –INDEC-, indican que en nuestro país 5.114.190 son personas con discapacidad, lo que representa un 12,9 por ciento del total de la población. Asimismo, porcentualmente es mayor la cantidad de mujeres con discapacidad que de hombres, representando ellas un 14 por ciento, 2.851.015 personas, frente a un 11,7 por ciento de ellos, 2.263.175 personas.

En el Censo 2010 alude a las personas con discapacidad, considerando tales a aquellas que declaran tener “limitación en las actividades diarias y restricciones en la participación, originadas en una deficiencia física (ver,

oír, caminar, agarrar objetos, entender, aprender, etcétera) que las afectan en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social (educación, en la recreación, en el trabajo, etcétera).

En la provincia de Entre Ríos la población en viviendas particulares asciende a un total de 1.223.631 habitantes, registrándose 142.656 personas con discapacidad.

En cuanto a lo estrictamente refiere a la educación el porcentaje de alfabetismo en la población de personas con discapacidad asciende a un 93,5%, siendo el 6,5 % restante la población analfabeta. Es importante destacar que la tasa de analfabetismo es superior a la media nacional que es del 1,9% sobre el total de la población. Asimismo dable subrayar que las mujeres con discapacidad tienen una mayor proporción de población alfabetizada, ascendiendo a un 94%.

Marco Normativo

El presente trabajo fue estructurado conforme los instrumentos normativos nacionales, internaciones, provinciales y municipales referidos a educación y discapacidad.

Así, encontramos regulación en la Constitución Nacional:

> Artículo 14º: "Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender".
> Artículo 16º: "La Nación Argentina no admite prerrogativas de sangre, ni de nacimiento: no hay en ella fueros personales ni títulos de nobleza. Todos sus habitantes son iguales ante la ley, y admisibles en los empleos sin otra condición que la idoneidad (…)".
> Artículo 43º: "Toda persona puede interponer acción expedita y rápida de amparo, siempre que no exista otro medio judicial más idóneo, contra todo acto u omisión de autoridades públicas o de particulares, que en forma actual o inminente lesione, restrinja, altere o amenace, con arbitrariedad o ilegalidad manifiesta, derechos y garantías reconocidos por esta Constitución, un tratado o una ley. En el caso, el juez podrá declarar la inconstitucionalidad de la norma en que se funde el acto u omisión lesiva.
> Podrán interponer esta acción contra cualquier forma de discriminación y en lo relativo a los derechos que protegen al ambiente, a la competencia, al usuario y al consumidor, así como a los derechos de incidencia colectiva en general, el afectado, el defensor del pueblo y las asociaciones que propendan a esos fines, registradas conforme a la ley, la que determinará los requisitos y formas de su organización (…)".
> Artículo 75º: Corresponde al Congreso: inc. 23: "Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y

> por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad".

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, fueron aprobadas el 13 de diciembre de 2006 en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York y ratificados por nuestro país en 2008 por Ley Nº 26.378. La Ley Nº 27.044 le otorga jerarquía constitucional conforme lo establecido en el artículo 75 inc 22 de la Constitución Nacional. Esta Convención, rectora en lo referido a derechos de las personas con discapacidad, se concibió como un instrumento legal que busca garantizar la salvaguarda de sus derechos humanos, con una dimensión explícita de desarrollo social.

La Declaración Universal de Derechos Humanos en general y en particular:

> Artículo 1º: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".
> Artículo 2º: "Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía".
> Artículo 7º: "Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación".

La Convención Americana sobre los Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica) en general y en particular:

> Artículo 24º: "Igualdad ante la Ley: Todas las personas son iguales ante la ley. En consecuencia, tienen derecho, sin discriminación, a igual protección de la ley".

La Declaración Americana de los Derechos y Deberes de Hombre en general, y en particular:

> Artículo 2º: "Todas las personas son iguales ante la ley y tienen los derechos y deberes consagrados en esta declaración sin distinción de raza, sexo, idioma, credo ni otra alguna".

La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, aprobada por Ley Nacional Nº 25280.

La Ley Nacional Nº 22431 y modificatorias, de Protección Integral de los Discapacitados.

La Ley Nº 26.206 de Educación Nacional, en general y en particular, cuyo artículo 1º establece:

> "La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan".

La Constitución de la Provincia de Entre Ríos, parte pertinente, la cual establece explícitamente:

> Artículo 21: "El Estado asegura a las personas con discapacidad y en su caso a sus familias: la igualdad real de oportunidades; la atención integral de la salud orientada a la prevención y rehabilitación; la extensión de los beneficios de la seguridad y previsión social del titular que los tuviera a su cargo; el contralor de todo centro público o privado de asistencia y alojamiento; el desarrollo de un ambiente libre de barreras físicas; la gratuidad y accesibilidad al transporte público; el acceso a la educación en todos los niveles con la infraestructura necesaria. Un Instituto Provincial de la Discapacidad con participación de la familia y las organizaciones intermedias elabora y ejecuta políticas de equidad, protección, promoción, educación y difusión de los derechos de las personas con discapacidad y de los deberes sociales para con ellas. Fomenta la capacitación destinada a su inserción laboral".

Asimismo, en el artículo 240º se especifican las competencias municipales y allí se indica en el inciso 15º, que es atribución municipal "Establecer políticas públicas para la integración de personas con discapacidad".

Rige también en el ámbito provincial la Ley Nº 9891 por la que se Declara de Interés Público el Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad.

Y la Ley Nº 9890, de Educación de la Provincia de Entre Ríos.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, define en el artículo 1º, párrafo segundo que "Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás".

Conforme lo indica el artículo 42º, Ley Nº 26.206:

> La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa (…). La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser

> abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona".

Coherente con este marco, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución del CFE Nº 79) señala:

> Los principales problemas de la educación obligatoria están relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares completas de los alumnos y las condiciones organizacionales y pedagógicas en que se inscriben, la calidad de los aprendizajes, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema. Estos problemas atraviesan los tres niveles educativos, en sus diferentes ámbitos y modalidades y adquieren en cada caso una especificidad particular".

Los derechos humanos son inherentes a la naturaleza propia de los seres humanos, inalienables y universales. Sin derechos humanos las personas no pueden sobrevivir ni desarrollarse con dignidad y en libertad. La aceptación por parte de los países de la comunidad internacional de la Declaración Universal de Derechos Humanos, supone la reafirmación al principio fundamental de que todos los seres humanos, cualquiera sea su situación económica, genero, raza o religión, deben ser tratados con igualdad y es preciso respetar su valor natural como seres humanos. En primordial entonces para el Estado Argentino, en sus tres estamentos -Nacional, Provincial y Municipal- promover, proteger y dar cumplimiento a los derechos de las personas con discapacidad y la educación que les es impartida.

Educación e Inclusión

Mucho se ha evolucionado en cuanto al desarrollo de las personas con discapacidad. Hoy, las tendencias pedagógicas se orientan a fomentar una integración escolar integral. Así, no coexistirían dos sistemas por separado sino que la educación común y la educación especial deben coexistir en las aulas. Frente a este gran desarrollo nos encontramos que en la práctica muchas veces no es así.

No es sencillo trabajar en integración, ésta configura un dispositivo complejo que requiere principalmente de la toma de decisiones acertadas tendientes a salvaguardar el derecho de las personas con discapacidad. Asimismo, es necesario contar en cada ámbito educativo con recursos humanos capacitados en la materia, tanto docentes como no docentes, que se adapten a las nuevas formas de trabajar dentro y fuera del aula. La concientización debe estar dirigida a la sociedad en general, a la aceptación genuina del otro, para lograr comprendernos dentro de nuestras diferencias.

La importancia de este proceso integracionista que se lleva a cabo en el CMP radica en poder brindar a todos los individuos, cualquiera fuera su

edad, experiencias educativas de contención y que se adapten a los nuevos tiempos, con formas y contenidos aggiornados a las necesidades de la población escolar actual.

Es la plataforma educativa del Estado la que debe brindar respuestas y espacios adecuados. El desafío es superarnos en la oferta, dejándole a la persona con discapacidad la mera responsabilidad de elegir simplemente a que establecimiento desea asistir. Aquí no se trata de predicar una única forma de enseñanza sino de ofrecer un aprendizaje multicultural, con nuevos contenidos, con la utilización de diferentes estrategias, incluso dentro de una misma aula.

Las oportunidades que se brindan deben ser equivalentes entre todos los actores del sistema educativo, basando en la diversidad de la oferta el aseguramiento de un sistema integral e integrado. Cada individuo que se nutre del sistema educativo argentino actual debe ser tenido en cuenta a la hora de delinear estrategias de enseñanza.

Lo que aquí planteamos en la teoría, es lo que llevamos adelante cada día desde el Centro Municipal de Perfeccionamiento. Brindamos una propuesta educativa amplia y de calidad, donde los contenidos se adaptan a las necesidades de cada estudiante. Inculcamos valores esenciales para el desenvolvimiento de los alumnos, practicamos la solidaridad e impartimos reglas claras que deben seguirse para asegurar la buena convivencia dentro de la Institución.

Las diversidades educativas son un tema actual y de la realidad diaria en las instituciones. Se trata de crear condiciones favorables para que todos los alumnos tengan la posibilidad de optimizar lo que la escuela le ofrece y, a la vez, sentirse acompañados en sus aprendizajes escolares y su desarrollo personal.

La escuela se encuentra ante un desafío ineludible, el de pasar de la "diversidad en la escuela" a la "escuela de la diversidad", concepto omnicomprensivo de todas las personas, lo que lleva a cuestionarse no sólo respecto de lo que puede aprender un alumno sino también "cómo" lo hace y de esta manera poder responder a la multiplicidad de accesos a los aprendizajes, no sólo de conceptos sino de valores, como el respeto, la responsabilidad, la amistad, la justicia, el dialogo, la solidaridad y la paz entre pares.

Conclusiones

Los resultados de estos procesos de integración en la educación formal son sin dudas enriquecedores. Frente a los miedos, muchas veces, de directivos y docentes, podemos afirmar que entre pares se da una conexión genuina basada en lazos de compañerismo y solidaridad.

Esta experiencia que aquí presentamos es una clara demostración de que las barreras de la discriminación y la exclusión se superan con decisiones firmes y políticas públicas aplicadas de manera adecuada.

La educación inclusiva e integradora concibe las diferencias, reclama igualdad y al mismo tiempo equidad, desarrollándose con sentido de comunidad compartido entre todos. Se favorece el sentido de pertenencia a la comunidad y a la necesidad de aceptación sean cuales fuesen las características de las personas.

Sabemos que el camino que hemos decidido emprender es el camino adecuado pero también somos conscientes de que los desafíos son diarios y constantes.

Tenemos por delante la tarea de jerarquizar la estructura organizacional del CMP, donde el personal docente y no docente afectado a la labor diaria aquí, cumpla sus funciones dentro del nuevo marco integracionista que se plantea en el presente proyecto.

La realidad de nuestro país indica que la escuela secundaria avanza en cuanto a la obligatoriedad y concurrencia pero muchas veces no se cuenta con una suficiente capacidad para sostener con calidad a la población escolar y presenta los más altos porcentajes de abandono del sistema. Por eso, consideramos primordial sostener este espacio de enseñanza que creemos tan importante para educar en la diversidad.

Debemos ser nosotros, quienes impartimos educación, los que tengamos la capacidad de ofrecer una enseñanza acorde a cada necesidad.

Referencias

Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): "Principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza", en Revista de Educación Nº 292, Madrid.

UNICEF (2014) Experiencias de Inclusión Educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina, 2014.

UNESCO (1994): Educación de niños y jóvenes con discapacidades: principios y prácticas.

Constitución de la Nación Argentina.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. (Ley Nº 26.378 y Ley Nº 27.044)

Declaración Universal de Derechos Humanos

Convención Americana sobre los Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica).

La Declaración Americana de los Derechos y Deberes de Hombre

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Ley Nacional Nº 25280).

La Ley Nacional Nº 22431 y modificatorias, de Protección Integral de los Discapacitados.

La Ley Nº 26.206 de Educación Nacional.

Constitución de la Provincia de Entre Ríos.

Ley Nº 9891 por la que se Declara de Interés Público el Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad.

Ley Nº 9890, de Educación de la Provincia de Entre Ríos.

Capítulo 4. Aprendizajes y calidad educativa

Alfabetización académica
Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora y redacción de textos académicos en estudiantes de Licenciatura en Psicología

Sofía Eugenia Román Calvo, Francisco Javier Romero Luna
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Palabras clave: *alfabetización académica; comprensión lectora; redacción académica; psicología; educación superior diagnóstico*

Introducción

Durante las últimas décadas, nuestra cultura ha experimentado el predominio de la imagen sobre la palabra y ello ha permeado el ámbito educativo, lo podemos observar desde los niveles básicos hasta los niveles formativos o de especialización. Aunado a ello encontramos que la educación en nuestros días parece estar supeditada a la repetición, a la capacidad de memorización de los alumnos o en el peor de los casos, a la posibilidad económica de adquirir una memoria suplementaria dentro de un dispositivo electrónico.

En cualquiera de estos casos, ha quedado olvidado el hecho de que para poder aprender es necesario desarrollar habilidades de lectura y escritura respecto a la disciplina en cuestión, dichas habilidades brindan a los alumnos la posibilidad de comprender y retomar posteriormente las ideas de un autor y dialogar con él mediante una argumentación lógica, coherente y estructurada, que permita no solamente adquirir sino también desarrollar el conocimiento.

Parodi asevera que "la dimensión lingüística es la que permite la construcción cognitiva en su interacción con el contexto social externo" (Parodi, 2008, p. 23). Es decir, no solamente los procesos psicológicos relacionados con la abstracción conceptual, la memoria, el aprendizaje son imprescindibles, es necesaria la constante relación contextual de lo que se lee, así como la retroalimentación que proviene del ámbito profesional específico. Por ello, es importante destacar que las habilidades de lectura y redacción, constituyen una problemática medular en el desarrollo de los profesionales, pero dichas habilidades se delegan a la educación básica ya que no se considera el desarrollo de éstas dentro de las aulas universitarias y ello repercute de manera directa en el aprendizaje de los alumnos.

Para desarrollar y producir conocimiento es necesario aprender a hacerlo y esto es posible mediante la práctica, se trata de involucrar al alumno desde el momento de la adquisición de la lengua escrita, ya que esta actividad no se reduce a la reproducción de los signos de la lengua, sino que implica lo que señala Emilia Ferreiro:

> En Español no hay un término equivalente a inglés literacy que es particularmente cómodo para hablar de algo que involucra más que aprender a producir marcas, porque es producir lengua escrita; algo que es más que descifrar marcas hechas por otros porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo –la lengua escrita- que se presenta en una multiplicidad de usos sociales. (Ferreiro, 2011, p.159).

Es entonces esa acción de interpretación la que requiere de habilidades específicas con las que el alumno no cuenta por mera naturaleza, desarrollo o maduración; sino que mediante la interacción con sus pares surge la necesidad de contextualizar y disponer de las características que cada tipo de texto exige, ya que uno de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes que ingresan a la licenciatura, como señala Carlino (2003), es la gran diferencia en las exigencias en cuanto al manejo de la información, en comparación con la escuela media, que se limita a la posibilidad de validar o no un conocimiento, la educación superior exige al alumno contextualizar, referirse a tal o cual modelo explicativo, en función del pensamiento de determinados autores o de referentes históricos específicos.

Esta autora también refiere que para la educación superior la alfabetización es entendida como un estado y no como un proceso; es decir, algo que no necesita desarrollarse, sino que una vez aprendido, puede extrapolarse a cualquier ámbito o circunstancia que lo requiera, sin tomar en cuenta el contenido. La lectura y la escritura entonces, se alejan de la posibilidad del diálogo experto que un alumno puede llegar a establecer mediante la apropiación discursiva de las nociones que le atañen y ello, se refleja en detrimento de la calidad profesional de los egresados.

En consecuencia, hace un par de décadas en algunos países como EE. UU., Canadá y Australia, entre otros; surge el concepto de alfabetización académica, que se define como el "conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (Radloff y de la Harpe, citado en Carlino, 2003, p.13). Cuando estos autores se refieren a las nociones y estrategias, podemos leer entre líneas que se refiere al dominio conceptual que bordea a la materia de estudio, así como las habilidades relacionadas con la búsqueda, adquisición, comprensión, y el manejo de la información tanto práctica como teóricamente, lo cual permite a los alumnos pertenecer a un conjunto disciplinar específico y desenvolverse en el mismo.

A mediados de la década de los 90's en Australia se implementaron unos Lineamientos sobre alfabetización (1997) con la intención de promover la enseñanza de la lectura, la escritura y estrategias de estudio. (Carlino, 2003) Estableciendo que la escritura debe ser una actividad destinada a todos los estudiantes y nunca debe ser vista como remedial. En algunas instituciones de América podemos encontrar algunos modelos de alfabetización que se han desarrollado a lo largo de los años con la intención de promover el

desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, ya sea de manera individual o cooperativa, de supervisión, entre otros.

Revel Chion y Navarro (2013, p. 31), hablan de algunas dificultades que se presentan para desarrollar la escritura en los alumnos, ya que aseguran que: "se suele exponer una representación romántica de la escritura que actuaría como elemento inhibidor del aprendizaje, ya que la escritura se asocia a un don que sólo poseen algunos estudiantes y que no es posible desarrollar a fuerza de trabajo". Probablemente este atributo de don que se le otorga a la escritura sea un factor que frene el interés por adquirir dicha habilidad, y por lo cual, las prácticas escritas de las disciplinas sean mínimas, ya que no cualquiera puede aspirar a poseer el don de la escritura.

Solé puntualiza en un elemento fundamental en cuanto a la comprensión lectora, ya que afirma que en la enseñanza de la lectura "no se instrumentan los medios que permitirían alcanzarla. En otras palabras, aunque se insiste en la comprensión, las indicaciones sobre actividades de enseñanza/aprendizaje dirigidas a ella son escasas, poco específicas y aun de utilidad dudosa" (Solé, 1987, p. 2), Desde esta perspectiva podemos afirmar que no se trata solamente de ponderar la utilidad de la comprensión y la posibilidad de expresar una idea a partir de ella, sino en posibilitar de manera sistemática la adquisición de los contenidos que expresa un texto y solo entonces poder extrapolar dicha actividad, aunada a la adquisición conceptual que dicha labor implica.

En los últimos años, en México, podemos observar diversas transformaciones dentro del ámbito escolar, y es notorio que ahora la responsabilidad haya pasado del estudiante al docente, siendo este último el principal responsable del fracaso de los alumnos. Una de las habilidades en las que los jóvenes presentan mayor dificultad es la de describir, (Fregoso, 2011) identifica al menos dos inconvenientes; el primero, relacionado con la imposibilidad de ponderar las características del objeto a describir, ya que redunda en aspectos observables y no en aspectos que alcancen para definir la totalidad, y el segundo lugar, un restringido manejo del lenguaje, que hace que las palabras que conoce y domina el alumno le sean insuficientes.

El objetivo de este artículo es describir la elaboración de un diagnóstico de comprensión lectora y producción de textos académicos, así como presentar los resultados obtenidos a partir de su aplicación en estudiantes de de cuarto y sexto semestre de la licenciatura en Psicología de una institución particular. La comprensión lectora será evaluada mediante un instrumento de 27 ítems construido con base en los niveles de lectura que establecen Kabalen y Sánchez (1995): Literal, Inferencial-Crítico, Analógico-Crítico. La medición de habilidades de redacción se llevará a cabo a partir de la producción de un ensayo, que será evaluado mediante una rúbrica con seis elementos para identificar las siguientes habilidades de redacción: 1) estructura del contenido, 2) propósito, 3) forma, 4) sintaxis, 5) manejo de la lengua y 6) vocabulario especializado.

Desarrollo

Lectoescritura y Alfabetización Académica

El lenguaje escrito es uno de los principales medios de comunicación entre los profesionales, debido a que permite el establecimiento de vínculos dentro de las comunidades disciplinares, ya que es una forma de hacer visible el modo en el cual un individuo comprende y/o aborda una problemática particular; en este orden de ideas Parodi (2008, p. 23) asevera que "la dimensión lingüística es la que permite la construcción cognitiva en su interacción con el contexto social externo".

Es decir, no solamente los procesos psicológicos relacionados con la abstracción conceptual, la memoria y el aprendizaje son imprescindibles, sino que se torna necesaria la constante relación contextual con lo que se lee, así como la retroalimentación que proviene del ámbito profesional específico.

Por ello, es importante destacar que las habilidades de lectura y redacción constituyen una problemática medular en el avance de la profesionalización de los estudiantes de psicología; debido a que el desarrollo de dichas habilidades se delegan a los niveles educativos anteriores, los cuales se consideran los responsables de la formación de la lectoescritura y permitiéndoles ser herramientas se ocupen dentro de otras actividades ya que, no se considera que éstas formen parte de las actividades a realizar dentro de las aulas universitarias esta situación repercute de manera directa en el aprendizaje de los alumnos, debido a que los textos a interpretar y producir, se presentan con una construcción lógica incoherente, una estructura escasamente definida, argumentos que resultan confusos y, en algunos casos, ambiguos, así como una elaboración conceptual deficiente, es decir, no consiguen agrupar los elementos formales y de contenido necesarios para el nivel educativo superior.

La lectura no es una habilidad mecánica, pues 'leer bien' implica el razonamiento y el uso de elevados procesos mentales que incluyen distintas formas de pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas; siendo la capacidad crítica la habilidad más notable de un buen lector (Argudín y Luna, 2015).

> Pocas personas aprenden a leer bien (...) gran parte de los errores cometidos por los estudiantes universitarios al contestar un examen se debe a que no comprenden bien las instrucciones pues no saben leer en forma crítica y gran parte del fracaso en el trabajo se debe a que no se sabe leer críticamente. (Argudín y Luna, 2015, p. 13)

En la práctica, la mayoría de las profesiones calificadas hace uso de algún tipo de transacción oral o escrita que pudiera ser específica o sofisticada y la formación permanente de un profesionista requiere del uso de la escritura como herramienta de aprendizaje (Cassany, 2007), por lo que la preparación en la lectoescritura no se detiene en la educación básica o media superior, los niveles de estas competencias deben especializarse según la carrera

de elección del alumno, ya que, tener un alto nivel de análisis textual implica poseer el nivel de comprensión lectora, además del desarrollo de la competencia escrita, estos elementos son requeridos para la creación de textos de divulgación científica, siendo esta un punto esencial en la académica ya que escribir sobre una temática colabora a tener una visión integral sobre los problemas involucrados en la investigación y se evita la repetición fragmentada, innecesaria del saber.

La comunicación de la ciencia en general es un proceso de recontextualización (formas de apropiarse, usar y reutilizar el habla de un texto concreto para hacer enunciaciones disponibles en otro) y reformulación (proceso de comunicación y estrategias utilizadas para la adaptación de un discurso existente en una audiencia nueva) continuo de los textos primeros, innovadores y originales hasta los textos finales que son destinados a la información del gran público.

Al producirse la divulgación científica en las universidades, estas estarán cumpliendo con su papel social, pues la Carta Magna Universitarium que fue firmada en 1986 por 430 universidades europeas, considera a la universidad como instituciones autónomas que produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza (Cisneros-Estupiñán y Muñoz-Dagua, 2014), esto implica directamente el constate ejercicio de la lectura y la escritura por parte de alumnos y docentes.

En el año 2013, Iván Martínez, publica un artículo en la revista "La colmena 80" donde señala los numerosos errores que un estudiante universitario tiene para redactar un tesis, por ejemplo, pero también hace mención de los problemas de expresión que los alumnos tiene en su discurso, parafraseando al lingüista José G. Moreno de Alba, Iván Martínez menciona que "en nuestro país no se habla bien el español, se enseña mal en las escuelas, no existe el hábito de la lectura y nuestra lengua sufre una notable —y negativa— influencia de los medios de comunicación, particularmente de la prensa y la televisión." (Iván-Martínez, 2013, p. 180).

A partir de esta idea puede inferirse que las dificultades para escribir están ligadas al no saber leer, así millones de universitarios quieren escribir sin haber leído, hay un problema entonces, si el alumno tiene errores al escribir es porque tiene problemas en la comprensión lectora, para Delia Lerner (2003) "Participar en una cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos […]" (Lerner, 2003, p. 25).

La adquisición de un nivel de compresión lectora como el sugerido por la OCDE (2000) requiere, también, la adquisición de una competencia escrita por los estudiantes de nivel básico, medio y medio superior y su aplicación efectiva en el nivel superior.

Existen muchos estudios referidos a la comprensión lectora, la mayoría están centrados en la Educación Básica o Educación Media y Media Superior, siendo más escasos y menos especializados en el ámbito de la Educación Superior debido a que en este nivel se cuentan con pocas pruebas estandarizadas que nos permitan conocer la situación actual de los estudiantes

respecto a la comprensión lectora y la competencia escrita; a manera de ejemplo se hará referencia a una serie de experiencias en contextos concretos de diversas universidades.

La lectura y la elaboración de textos especializados permiten construir comunidades o culturas académicas

En cada una de las disciplinas se cimentan en el manejo de códigos técnicos y especializados que permiten a los profesionales establecer modos particulares de articular el conocimiento, el cual se construye en la universidad y se implementa en las áreas de actuación de los profesionales, respecto a ello, Graciano refiere un elemento sociocultural que forja comunidades dentro de las instituciones:

El carácter sociocultural de las prácticas educativas, nos permite inferir entonces que la diversidad de formas de institucionalización de lo educativo configura a su vez comunidades y culturas signadas por tradiciones, historia y prácticas comunes. Así podemos reconocer, sin desconocer sus peculiaridades o variabilidad interna, diferencias según niveles educativos, disciplinas, etc., a las que denominaremos "culturas académicas". En el caso particular de la universidad se rearticulan tradiciones diversas tanto institucionales, como pedagógicas, profesionales y disciplinares, entre otras, constituyéndola como un espacio cultural signado por el "cruce de culturas" (Graciano, 2012, p. 271).

Existen determinadas culturas académicas o comunidades que comparten tradiciones y modos de articular conceptualizaciones y prácticas discursivas específicas que necesitan enseñarse y que no pueden ser adquiridad de manera implícita por el alumno. Por ende, surge la necesidad de implementar ciertos programas que incidan en las marcadas deficiencias de aprendizaje, comprensión y producción de textos en el ámbito universitario, ya que el predominio de la técnica es un factor que produce profesionales bien adiestrados en el hacer, pero poco capacitados para pensar o reflexionar (Carlino, 2003).

Sin embargo, no es posible implementar programa alguno sin antes conocer cuál es el estatus que guarda la comunidad estudiantil sobre la que se pretende intervenir; por ello, se plantea como prioridad la realización de un diagnóstico de comprensión y producción de textos académicos que nos permita identificar el nivel de comprensión así como las habilidades en la producción de textos especializados de los alumnos para, posteriormente, diseñar una propuesta acorde que derive en una mejora en la implementación de estrategias docentes así como en el desempeño del estudiante en todas las asignaturas y áreas de su formación. Dentro de las cuales generarán las estrategias que el alumno va a desarrollar en el ámbito de la disciplina y que le permiten integrar y construir una comunidad o una cultura académica específica.

Los niveles de lectura y redacción de textos académicos

La lectura es un proceso interactivo puesto que el lector comienza a elaborar activamente una interpretación particular del mensaje trasmitido por el autor, ello a través de la elaboración de hipótesis previas a la lectura así como sirviéndose del conjunto de experiencias y conocimientos que le

permiten establecer inferencias, de ello deriva la importancia de la coherencia y la adecuación del texto en cuanto a su estructuración y sintaxis.

La comprensión lectora surge cuando el alumno, una vez que ha aprendido a leer y escribir, comienza a interaccionar con el texto y es capaz de interpretarlo, para ello es necesaria la guía del docente, el cual debe instruir al alumno en la comprensión y provocar el desarrollo de la agudeza para percibir, interpretar y juzgar la información que servirá para pensar de manera crítica.

En la comprensión de mensajes escritos se involucran diversos elementos del lector, así como el proceso de lectura y las características del texto (Kabalen y Sánchez, 2004). Leer es un proceso de construcción de significados determinados por las habilidades del lector con sus referentes, sus estrategias y sus condiciones socioculturales; la revisión de un texto permite construir interpretaciones, relacionar textos con temáticas o perspectivas similares o contrastantes y repasar constantemente el objetivo de la lectura.

Cuando se lee y escribe, se hace de manera silenciosa y para sí mismo, manejando un lenguaje interior, por ello, se ha llegado a pensar que la comprensión es una actividad solitaria; pero no es así, ya que leer es un proceso cognitivo y también una actividad social; para realizarla dentro del aula, deben interactuar profesores, alumnos, compañeros; hay que permitir relacionar las lecturas con la experiencia personal y escolar. Se debe fomentar el trabajo colaborativo entre alumnos en actividades que incluyan lectura y escritura; esta es una manera de motivar a que lean y escriban de forma planificada, realicen productos concretos permitiendo una escritura imaginativa. Cuando leer y escribir se realiza de manera instituida o con fines exclusivos de la escuela, pierde sentido.

Para Donna Kabalen y Margarita A. De Sánchez (1997), los procesos de pensamiento inmersos en la lectura van de un pensamiento simple a uno complejo, esto es lo que conocemos como un pensamiento de nivel de abstracción, el cual requiere que cada sujeto establezca relaciones y realice un esfuerzo para construir, desarmar y reconstruir una idea, estos elementos que se encuentran presentes en el desarrollo de la comprensión de un texto se establecen tres niveles de lectura denominados: literal, inferencial – crítico y analógico-crítico; a continuación se explica cada uno de los niveles de lectura:

• Lectura a nivel literal.- consiste en obtener la información dada explícitamente en el texto.

• Lectura a nivel inferencial-crítico-consiste en establecer relaciones entre lo que se está leyendo para suponer o inferir datos que no se dan directamente en el texto. Las inferencias pueden provenir de las suposiciones del lector o relaciones entre los datos incluidos en el texto.

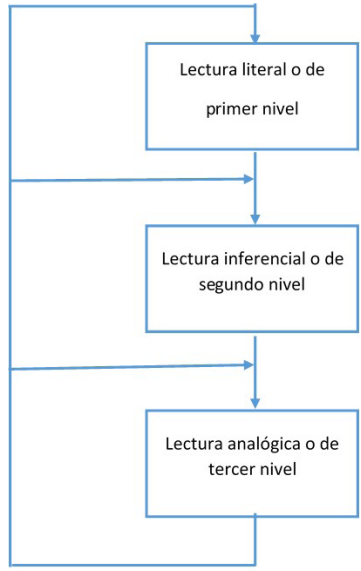
• Lectura a nivel analógico-crítico.- relacionar lo que se decodifica directamente en el texto o lo que se infiere, con otra información experiencia de otro texto o tomada de la realidad o de algún otro contexto del pasado, presente o futuro.

Una lectura crítica es aquella que implica el razonamiento y objetividad del lector para fundamentar sus puntos de vista acerca de la información que es necesario obtener de un texto o para detectar falacias de razonamiento,

inconsistencias estructurales en la organización de la información que se da, falta de validez, de confiabilidad de la información, entre otros.

A continuación se presenta un gráfico en el que se visualizan las interrelaciones como una propuesta metodológica de método de compresión lectora:

Figura 1. Niveles de Comprensión Lectora,



Fuente(s): Kabalen y Sánchez, 1997.

La evaluación se hace necesaria para certificar el desempeño académico logrado por el estudiante, para regular el nivel de avance de los alumnos en el desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas; el evaluador retroalimenta al evaluado para explicitarle sus logros, orientándolo para superar las dificultades de aprendizaje y definir un plan de mejora que le permita lograr los aprendizajes esperados; para informar, centrado en las capacidades y competencias consideradas como previas para aprendizajes posteriores, lo cual, permitirá orientar a los docentes, padres y al propio estudiante respecto a sus avances.

Definir el momento del proceso de aprendizaje que se debe evaluar, es de suma relevancia, considerando que la evaluación es un proceso permanente dentro del aprendizaje, para esta investigación clasificamos a la evaluación en: Diagnóstica la cual implica estimar el o los conocimientos o competencias que los estudiantes poseen al momento de iniciar el proceso de aprendizaje, es decir, antes de enfrentarse a los nuevos aprendizajes, los "conocimientos previos". Y Formativa que regula los aprendizajes, se observan los avances o dificultades que el estudiante va manifestando durante el proceso de aprendizaje.

> …el análisis lingüístico ha de ser una herramienta que permita pensar al docente de manera más reflexiva y documentada su planeación en torno al desarrollo de actividades de argumentación escrita, previendo de esta forma qué proponer, cómo hacerlo y qué resultados esperar de acuerdo con las pautas dadas. Finalmente, es pertinente resaltar que el propósito de la argumentación no es únicamente la persuasión o "victoria" en un debate, sino la consecución de un acuerdo con base en una argumentación lógica y razonada. (Sánchez-Upegui *et al.*, 2013, p. 160)

La evaluación de la comprensión lectora se puede traducir a una interminable lista de habilidades, lo cual, transformaría en una actividad extensiva y lenta para los educadores en el aula. Expertos y maestros coinciden que esas destrezas pueden ser identificadas gracias a una evaluación taxonómica y que siendo presentadas en forma separadas, pueden ser integradas automáticamente.

Competencia de escritura involucra tres procesos: grafomotor, ortográfico y expresivo, siendo el primero la capacidad para efectuar con eficacia y precisión movimientos de la producción física de la escritura que implica el desarrollo de competencias lingüísticas y cognitivas además de habilidades motoras-finas. El proceso ortográfico es la capacidad de escribir de manera correcta que comprende el uso de letras y signos auxiliares de la escritura que a su vez incluye los niveles semántico, sintáctico y el aprendizaje de reglas y escrituras. El proceso expresivo se refiere a la expresión o composición de un texto que incluye la capacidad de usar la lengua escrita como instrumento de expresión de ideas, este último proceso requiere de la comprensión lectora:

> "La comprensión de lectura implica la capacidad de "reconocimiento" gráfico-ortográfico de las palabras y su contenido semántico. La competencia de escritura requiere la "posesión" de un léxico amplio y la capacidad de utilizarlo para expresar ideas propias, desarrolladas lógica y ordenadamente de acuerdo con la sintaxis que regula la coherencia y la claridad de las ideas y, en consecuencia la eficacia comunicativa de la lengua escrita" (De la Peza, Rodríguez-Torres, Hernández-Urizueta y Rubio, 2014, p. 129)

En cuanto al análisis de los géneros escritos, se debe comenzar definir "Géneros Escritos" refiriéndose al género como las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje, asume las características de un grupo similar de textos que dependerán, según Parodi (2008) de tres dimensiones: social, lingüística y cognitiva. La dimensión lingüística ejerce un rol fundamental y sinérgico entre las otras dos ya que es el lenguaje la herramienta central de la vida humana que vehicula la semiosis hacia un sustrato cognitivo y reconstruye nuevamente el hecho semiótico.

Hay diversos tipos de géneros según la disciplina, siendo uno de los más estudiados el artículo científico en las ciencias naturales "aprender a

utilizar un género es aprender a desarrollar prácticas profesionales con él" (Cassany, 2006, p. 23).

El género, considerado una estructura discursiva es un recurso retórico (o acción comunitaria) que usan los profesionales para solventar sus actividades en sus formación y en su ámbito laboral. Entre los rasgos más relevantes del género discursivo se encuentra: que son dinámicos puesto que son formas retoricas desarrolladas a lo largo de la historia que estabilizan la experiencia y brindan coherencia y significado a las acciones de los lectores y escritores; están situados a un lugar geográfico, idiomático y a un contexto histórico; tienen un propósito; tienen una organización en forma y contenido; delimitan comunidades discursivas con normas, conocimientos y prácticas sociales; además de construir y reproducir estructuras sociales (Cassany, 2006).

El análisis de los géneros literarios según Cassany (2006) consta del análisis de tres aspectos:

1. Aspectos socioculturales y contextuales: incluye los elementos básicos del acto comunicativo (emisor, receptor, código, canal, etc.) además de aportar datos sobre el origen y la historia del género y su relación con las instituciones.
2. Aspectos discursivos: se refiere a la organización en el plano supra-oracional, ósea los apartados y subapartados, párrafos, secuencias discursivas o códigos no verbales.
3. Aspectos gramaticales y léxicos: es la selección de palabras y estructuras dentro del ámbito de la oración.

Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora y redacción de textos académicos en estudiantes de licenciatura en Psicología

En la ciudad de Puebla, México, los alumnos de la Licenciatura en Psicología de una institución de educación superior privada, presentan dificultades para adquirir y desarrollar conocimientos en algunas materias de la carrera; entre ellas, las relacionadas con la aplicación e interpretación de pruebas psicológicas, las del área clínica en las que se solicita a los alumnos lectura, comprensión, interpretación y manejo de conceptos del dominio disciplinar.

Los principales obstáculos que manifiestan los alumnos van desde dificultades para comprender los manuales de aplicación de pruebas psicológicas, específicamente el manejo de los procesos y los tecnicismos que contienen las mismas, así como el modo de presentación de los resultados, hasta la lectura de artículos para comentar en seminarios, coloquios, entre otros modelos de comunicación en los que resulta evidente el escaso manejo de la información respecto a los principales tópicos del área de Psicología, y aunado a ello se presentan las deficiencias de los alumnos para redactar informes psicológicos o explicitar su postura respecto a una teoría específica es decir, para la mayoría de los alumnos, dichas actividades resultan sumamente complicadas, siendo evidencia del desconocimiento en la aplicación de los conceptos que rodean a estos géneros y prácticas discursivas.

Lo anteriormente expuesto se refleja en la carente exposición teórica, tanto oral como escrita de los futuros profesionales en psicología; los cuales

solamente se sirven de aquello que alcanzan a memorizar, pero no produce un aprendizaje significativo.

Por su parte, los docentes desconocen la causa de dichas dificultades, las cuales resultan cada vez más evidentes en los alumnos, limitan su práctica académica a la exposición de las temáticas que establece el currículo o la programación de la materia, sin involucrarse en las dificultades de comprensión y expresión de ideas que presentan los alumnos, consideran que el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura debieron adquirirse y concluirse en los niveles escolares anteriores.

El instrumento que se empleará, consiste en dos apartados que nos permitirán medir lo siguiente:

1) Comprensión lectora: se pedirá a los alumnos realizar la lectura de tres textos académicos de diferentes áreas de psicología y en función de cada texto se les solicitará responder a un cuestionario compuesto por 27 ítems en total, que corresponden a los tres niveles de comprensión lectora establecidos por Kabalen y Sánchez (1997). A diferencia de otros instrumentos de comprensión lectora, el presente instrumento está conformado por fragmentos de textos especializados similares a los que revisan los alumnos a lo largo de su formación académica; el primer texto que se seleccionó para constituir el instrumento final es un extracto de tipo informativo e instructivo que refiere las características del informe psicológico, así como las habilidades que requiere el psicólogo que desarrolle dicha tarea, el informe constituye uno de los elementos principales dentro de la formación de los psicólogos clínicos y permitirá medir el nivel de comprensión literal mediante los ítems construidos a partir de los indicadores de la dimensión.

El segundo texto académico es de la autoría de un psicólogo y epistemólogo sumamente conocido y referido en el área del desarrollo de la inteligencia en el niño, Jean Piaget, dicho texto se seleccionó debido al lenguaje técnico que maneja y la complejidad que representa el análisis y comprensión a nivel teórico e interpretativo, es por ello que servirá principalmente para evaluar el nivel de comprensión inferencial-crítico.

El tercer texto está conformado por una parte de dos casos clínicos que fueron trabajados por un psicólogo debido a las temáticas similares, es por ello que dicho extractos servirán para apoyar la medición del nivel de comprensión analógico-crítico.

2) La redacción de textos académicos se soporta en seis habilidades a identificar: a) La forma; se compone por la gramática, la puntuación y la ortografía; b) Propósito; constituye la identificación del objetivo de la escritura; c) Sintaxis correcta; seleccionar vocabulario con base en el lector; d) Vocabulario especializado; manejo de términos y tecnicismos; e) Contenido; idea principal, estructura del tema clara; f) Coherencia; orden lógico de ideas presentadas en el texto.

El instrumento anteriormente mencionado se encuentra en la fase de aplicación, por lo que, hasta el momento, se desconoce cuáles serán los hallazgos al codificar las respuestas de los participantes. Los datos obtenidos se analizarán mediante Microsoft Excel y el programa estadístico SPSS v.21, el cual coadyuvará la validación de los resultados del diagnóstico.

Conclusiones o discusión

La realización de un diagnóstico de comprensión y producción de textos académicos nos permite, en este caso a pequeña escala dar cuenta de este error en el que suele caer la educación en el nivel superior al descuidar el desarrollo de la lectoescritura así como promover la generación de las culturas académicas necesarias para el incremento de la producción textual y el desarrollo del conocimiento, además de que sirve como fundamento para una posterior intervención académica que permita a las instituciones incidir de manera directa sobre las dificultades encontradas, así como a los docentes establecer directrices que se ajusten al contexto, promover el desarrollo de las habilidades para el manejo de los textos académicos por parte de los alumnos.

Los docentes de educación superior dan por sentado que al egresar del nivel medio superior los estudiantes han adquirido los conceptos y han logrado desarrollar el dominio disciplinar básico requerido para el ingreso a la licenciatura de su elección, es decir, han alcanzado el dominio lingüístico de su área de conocimiento, debido a que sus maestros promovieron actividades de lectura y escritura que coadyuvaron al proceso de alfabetización académica mediante el cual ellos fueron transformados y les permitió ingresar al dominio disciplinar y lo que este conlleva.

El presente trabajo hace énfasis en la importancia de establecer un diagnóstico especializado para un área, que al mismo tiempo puede extrapolarse y servir de base para el diseño de otros instrumentos diagnósticos, la generación de estrategias, talleres, cursos y capacitaciones que otros autores han mencionado y los cuales deberán contextualizarse y llevarse a cabo con base en las necesidades detectadas, aún queda mucho por hacer al respecto pero el interés de los docentes y los organismos educativos en esta área posibilita el trabajo que se verá reflejado dentro y fuera del aula en el éxito de los estudiantes.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por su apoyo para la realización de la presente investigación, y que siga fomentando la investigación en los diversos ámbitos disciplinares y específicamente en el ámbito educativo, que tiene un papel preponderante en el desarrollo del ser humano y de los ciudadanos a nivel mundial.

A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por haber sido mi alma máter tanto en mis estudios de Licenciatura como de Maestría y el apoyo que he encontrado al interior de la misma de mis maestros, mi asesor de tesis, el coordinador académico y los apoyos para la asistencia congresos y eventos para mi desarrollo profesional.

A mis estudiantes que amablemente accedieron a participar y formar parte de esta investigación, espero logren obtener el éxito a futuro, poniendo empeño en su formación académica y que nunca pierdan el interés por aprender y superarse.

Referencias

Argudín, Y. y Luna, M. (2015). Aprender a pensar leyendo bien: habilidades de lectura a nivel superior. México: Universidad Iberoamericana.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, 6(20), pp. 409-420.

Cassany, D. (2006) Taller de Textos: leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Ediciones Paidós.

Cisneros-Estupiñán, M. y Muñoz Dagua, C. (2014). Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira Ediciones.

De la Peza, M., Rodríguez Torres, L. R., Hernández Unzueta, I., & Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Argumentos (México, DF), 27(74), 117-148.

Ferreiro, E. (2011) Alfabetización. Teoría y Práctica. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Editorial Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2007) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México:Siglo XXI.

Fregoso, G. (2011). El lenguaje articulado como herramienta para el desarrollo de infraestructura intelectual en la Educación Superior. Álabe, 3. En http://www.ual.es/alabe

Graciano, N. (2012). La alfabetización académica como responsabilidad enseñante, entre la hostilidad y la hospitalidad al estudiante-inmigrante. revista argentina de educación superior, 5 (vol. 5), pp. 266- 283.

Kabalen, D. M., y Amestoy de Sánchez, M. (1997). La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México: Trillas

Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales: accesorios discursivos para saber y hacer. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Revel Chion, A. y Navarro, F. (2013). Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria. Buenos Aires: Paidós.

Sánchez-Upegui, A. et al., (2013) Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. Revista lasallista de investigación. 10 (2) pp: 151-63

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora.Infancia y aprendizaje, 10(39-40), 1-13.

— (2009). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Grao

Estilos de aprendizaje y rendimiento académico

Alex Estrada García

Palabras clave: *aprendizaje; estilos de aprendizaje; evaluación; rendimiento académico*

1. Introducción

A nivel mundial se ha observado a través de varias investigaciones sobre los estilos de aprender, entre ellas las de Adán (2010), Gallego y Martínez (2011), en las cuales coinciden que las personas perciben, adquieren conocimiento, tienen ideas, piensan y actúan de manera distinta entre unas y otras. Además, las personas tienen preferencias hacia unas determinadas estrategias cognitivas que les ayudan a dar significado a la nueva información. El término estilos de aprendizaje se refiere a esas estrategias preferidas que son, de manera más específica, formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar la nueva información (Gentry y Helgesen, 1999).

Acevedo y Rocha (2011) realizaron un estudio para identificar los estilos de aprendizaje de alumnos de las carreras de Ingeniería Civil, Médica y Tecnología Médica de la Universidad de Concepción en Chile. Se administró el cuestionario de Honey, Gallego y Alonso a 121 estudiantes, así como se utilizó la información de sus registros de calificaciones. Se encontró una relación significativa entre el rendimiento académico y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de Ingeniería Civil, Médica y entre el rendimiento académico y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la carrera de Tecnología Médica. Otra investigación relacionada a la temática investigada lo hizo Santizo, García y Gallego (2008), la cual tuvo como objetivo identificar las diferencias existentes entre los resultados obtenidos en el estudio de las preferencias de estilos de aprendizaje de estudiantes del Colegio de Posgraduados de México en comparación con los resultados reportados en otras siete investigaciones. Utilizaron dos metodologías, una a través del baremo y la otra a través de métodos estadísticos. Hubo coincidencia en los resultados obtenidos en el estudio de profesores y alumnos del Colegio de Posgraduados de México ya que tanto estudiantes como profesores tuvieron una preferencia módica en los estilos de aprendizaje activo, reflexivo y pragmático, y una preferencia alta en el estilo de aprendizaje teórico.

En este sentido, hemos visto que la educación ha ido cambiando, mas no, la forma de educar, mantenemos las mismas técnicas y estrategias de aprendizaje tradicionalista, el cual nos ha llevado a una fragmentación del conocimiento; para cambiar esta forma de educar necesitamos una reestructuración en las mallas curriculares de la educación básica, media y superior, en

caso contrario se hará perder el interés del estudiante por aprender y del docente por enseñar.

El docente debe entender a la diversidad de estudiantes, reconociendo sus capacidades, conocimientos y estilos de aprendizaje, que cada estudiante tiene. Los estilos se desarrollan gracias a las estrategias metodológicas que el docente emplea para enseñar a sus estudiantes; una buena aplicación de estas estrategias permitirá crear situaciones de aprendizaje que permitan resolver problemas reales, dando respuestas a muchos interrogantes de la educación actual.

En la didáctica moderna, el docente y el alumno tienen que mantener una relación muy estrecha, para poder guiar o brindar mayor protagonismo al estudiante, esto nos permite estimular e incentivar al estudiante a que se preocupe por investigar y mediante esto pueda crear su propio conocimiento. La metodología de enseñanza juega un papel muy importante, pues trata de hacer frente a los diversos factores psicosocioeducativos, como puede ser: hábitos de estudio, bajo rendimiento escolar, inadecuado clima social, escolar, familiar; por ello, el docente debe tratar de conocer cada uno de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y mediante esto poder enseñarles de mejor manera, aplicando una metodología que permita una interacción entre el contenido a enseñar y el estilo de aprendizaje que tenga el estudiante.

Mediante el análisis de la literatura científica se pudo conocer que existe una gran variedad de instrumentos para medir los estilos de aprendizaje, cada uno de estos cuenta con un fundamento teórico entre los que se clasifican como: cognitivos y conductuales. Por tal motivo, se seleccionó el cuestionario de Honey, Gallego y Alonso debido a que se encontró que es el más utilizado en los estudios revisados acerca de los estilos de aprendizaje en instituciones de educación media.

En este sentido, hemos visto que los estilos de aprendizaje son un tema poco tratado en el la institución en donde se aplicó la investigación, también existe un descuido en los factores que inciden en el rendimiento académico; no solo de la Unidad Educativa "Alfredo Pérez Guerrero"; sino también, en el Distrito de Educación 14D01MORONA; se ha brindado poca importancia a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y su influencia que estos causan en el rendimiento académico; por otro lado se pudo conocer que los docentes aún se mantienen educando con una pedagogía tradicionalista, con una ciencia clásica cartesiana positivista, esto ha llevado a que exista conmoción en el ámbito educativo, en donde los docentes creen tener siempre la razón, y quieren imponer contenidos a los estudiantes; adoptando una actitud conformista más no una preocupación por la enseñanza, por ello no existe motivación por aprender por parte de los estudiantes y se cree que es un factor altamente incidente en el rendimiento académico.

En base a la información obtenida de los registros de las calificaciones de los estudiantes que consta en los archivos de la Secretaría de la institución en la que se realizó el estudio, el promedio de calificaciones en los 2 paralelos del Tercer Año Bachillerato General Unificado, se encuentra en el rango comprendido entre 5.85 y 7.86 puntos, lo que indica un desempeño académico bajo, teniendo en cuenta que la escala de calificación comprende

de 0 a 10 puntos y que la calificación mínima para aprobar el nivel de estudio es de 7 puntos.

Este trabajo investigativo se hace de suma importancia ante la necesidad de mejorar la calidad educativa de la institución donde se realizó el estudio. Tiene una visión prospectiva de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, y para ello se analizó e identificó los estilos de aprendizaje que son preferidos por parte de los estudiantes; tomando en cuenta que los estilos de aprendizaje son de gran ayuda para lograr un mejor rendimiento académico, considerando que se puede conocer el estilo preferido de los estudiantes para adquirir y procesar la información dada, se puede también tratar de personalizar la enseñanza, diseñando estrategias efectivas de aprendizaje, brindando confianza y seguridad al alumno en el momento que va a construir su nuevo conocimiento que sea duradero e interdisciplinar.

Se pudo conocer que en el Distrito de Educación 14D01MORONA, a donde pertenece la institución en la que se realizó el estudio, no existen estudios previos de los estilos de aprendizaje en estudiantes de Bachillerato General Unificado, ni en ningún nivel de educación, por los cual es uno de los principales motivos para desarrollar la investigación. El objetivo es identificar los estilos de aprendizajes preferidos por los estudiantes y analizar la influencia de los mismos en el rendimiento académico.

2. Desarrollo

2.1 Aprendizaje

Feldman (2005) define el aprendizaje "como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia" (p. 54). Mientras que Riva (2009) considera que es un "proceso mediante el cual se origina o se modifica una actividad respondiendo a una situación siempre que los cambios no puedan ser atribuidos al crecimiento o al estado temporal del organismo" (p. 22). En este sentido concordamos con los autores citados en que el aprendizaje es un proceso en el cual se adquiere conocimientos de tipo formativo e informativo.

A medida que han ido pasando los años la sociedad se ha visto en la necesidad de adoptar diferentes estrategias de aprendizaje las cuales le ayuden a una renovación curricular en donde se pueda introducir nuevas metodologías de enseñanza para que el estudiante pueda aprender a aprender. Para una mejor concepción del proceso de aprendizaje se va a realizar un análisis de las diferentes teorías del aprendizaje, las cuales, se construyeron sobre dos pilares fundamentales: el primero es el condicionamiento clásico de Iván Pavlov y el segundo es el condicionamiento operante de Burrhus Frederic Skinner; a partir de estas investigaciones se han ido elaborando varias teorías, cada una con diferentes enfoques.

Tabla 1. Teorías del aprendizaje

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS
Teoría conductista	Se basa en la modificación de la conducta. El principio básico es el de Estímulo-Respuesta. Se analiza la conducta observable en función de la interacción entre herencia y ambiente. Considera que la conducta humana es aprendida y por lo tanto es susceptible de ser modificada. El principio básico de esta teoría es el refuerzo.
Teoría de desarrollo cognitivo	Sostiene que el ser humano es activo en la búsqueda de información. El ser humano está en la capacidad de desarrollar constructos que le ayuden a procesar la información del entorno para darle orden y significado.
La zona de desarrollo próximo Vygotski	La capacidad de aprendizaje está en función de la medición social en la construcción de los procesos mentales. La mediación instrumental es la que contiene los aspectos representacionales en la construcción de los procesos mentales (leer, escribir, juguetes didácticos, objetos, etc.)
Teoría de aprendizaje acumulativo de Gadné	Considera que el aprendizaje es el producto de las relaciones que el sujeto establece con el entorno. Propone 8 tipos de aprendizajes: reacción ante una señal, estímulo-respuesta, encadenamiento, asociación verbal, discriminación múltiple, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de principios y resolución de problemas.
Aprendizaje por descubrimiento de Bruner	Se centra en el estudio de los procesos educativos, desarrollo humano, crecimientos cognitivos, percepción, acción, pensamiento y lenguaje. Tiene un enfoque interdisciplinar al conjugar la reflexión filosófica con la verificación experimental. Propone el diseño del currículo en espiral para facilitar la comprensión de contenidos de aprendizaje. Propone la formulación de estructuras globales de conocimiento como las más adecuadas en orden a la consecución de resultados óptimos en el aprendizaje. No propone una enseñanza programada, sino programas de cómo enseñar.
Aprendizaje significativo de Ausubel	Esta teoría se centra en el estudio de los procesos del pensamiento y estructuras cognitivas. El aprendizaje significativo trata de relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos relevantes que ya posee.

Teoría de aprendizaje social de Bandura	Pretende superar las limitaciones del conductismo y del psicoanálisis. Las pautas del comportamiento pueden aprenderse por propia experiencia y mediante la observación de la conducta de otras personas. Considera que la conducta de los demás tiene gran influencia en el aprendizaje, la formación de constructos y la propia conducta. Propone un modelo de aprendizaje por imitación.
El constructivismo	Los alumnos son los últimos responsables de su propio proceso de aprendizaje, son ellos quienes construyen el conocimiento. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya están elaborados. El alumno se implica activamente en el aprendizaje y en la construcción del conocimiento. El aprendizaje es holístico, el todo es mayor que las suma de las partes.

Fuente: Elaborado a partir de Álvarez & Bisquerra (2012)

Las diferentes teorías han contribuido a la solución de problemas de aprendizaje durante una cierta época, pero con el avance de los tiempos y los diferentes cambios que se han ido dando en la educación en sus diferentes niveles, se vio la necesidad de repensar la forma de educación que estamos brindando a la sociedad con el fin de lograr una innovación y alcanzar una calidad educativa; para lograr estos propósitos se fue cambiando la forma de enseñar; se vio necesario construir nuevas teorías, enfoques, paradigmas tomando como base las ya existentes, con esto se pretende un dialogo de saberes los cuales contribuyan al fortalecimientos del proceso educativo incrementando nuevas estrategias metodológicas las cuales permitan enseñar de una forma adecuada en donde el estudiante se sienta cómodo aprendiendo, en este sentido se va abordar diferentes constructos en los cuales analizaremos los estilos de aprendizaje que los estudiantes prefieren para poder adquirir nuevos conocimientos.

2.2. Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son el proceso a través del cual se adquieren y modifican habilidades y destrezas. Smith (1988) define a los estilos de aprendizaje como “modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje” (p.24); también compartimos la idea de Keefe (1982) el cual manifiesta que los estilos de aprendizaje son “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo perciben los estudiantes, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p.54).

Según varios autores, existen distintos tipos de aprendizaje, sin embargo, se retoma Ausubel (2002), para apoyar el trabajo de aprendizaje autónomo con las herramientas de aprendizaje, propuso introducir dos procesos diferentes de aprendizaje: el primero se refiere a la forma ¿Cómo se adquie-

ren los conceptos con la estructura cognoscitiva del alumno, esto es aprendizaje memorístico o repetitivo vs aprendizaje significativo?, el segundo es el enfoque instruccional empleado para adquirir conceptos, esto es, aprendizaje receptivo versus aprendizaje por descubrimiento.

La investigación propuesta se basa en los estilos de aprendizaje propuestos por Alonso, Gallego y Honey (1995) los cuales son: activo, reflexivo, teórico y pragmático; es importante mencionar que, para alcanzar el éxito, el estudiante debe contar con los procedimientos adecuados, porque cada persona tiene una forma diferente de pensar, actuar, aprender y enseñar, esas diferencias son sumamente importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se muestra una tabla en la cual se describe cada estilo y se da a conocer las principales características que posee la persona en el momento de su proceso de aprendizaje.

Tabla 2. Características de los estilos de aprendizaje según Honey-Alonso

Estilo	Descripción	Características
Activo	Los estudiantes que predominan este estilo son de mente abierta, entusiastas y para nada escépticos; crecen ante los desafíos, son personas de grupo y centran a su alrededor todas sus actividades.	Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.
Reflexivo	En este estilo se caracterizan por reunir datos y analizarlos de forma detallada y sistémica y mediante esto llegar a una conclusión, son prudentes. Observan y escuchan a los demás.	Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.
Teórico	Analizan los problemas de forma vertical y escalonada, consideran etapas lógicas, son perfeccionistas, consideran una profundidad en el sistema de pensamiento, les gusta analizar y sintetizar.	Metódico, lógico, critico, estructurado.
Pragmático	Aplican los contenidos aprendidos, descubren lo positivo de las ideas y apenas pueden las experimentan; actúan rápidamente ante proyectos que los llamen la atención. Son impacientes con las personas que teorizan.	Experimentador, practico, directo, eficaz, realista.

Fuente: Elaborado a partir de Alonso, Gallego y Honey (1995).

Lugo del análisis de los estilos de aprendizaje se considera que son fundamentales en el proceso de aprendizaje y que también influyen en el rendimiento académico de un alumno, el cual es importante al momento de ser promovido de un nivel a otro.

2.3. Rendimiento académico

La mayoría de investigadores concuerdan en que el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje producido por la interacción didáctica y pedagógica del docente y estudiante. Para Pizarro (1985) el rendimiento académico es "una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como

consecuencia de un proceso de instrucción o formación" (p.55); mientras que Martínez y Otero (2007) considera que el rendimiento académico es "el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares" (p.34).

El rendimiento académico depende en gran parte de la forma en la que se obtienen los resultados de los aprendizajes, estos resultados se logran en un periodo académico determinado, en los cuales se evalúa de manera cualitativa y cuantitativa para saber si se alcanzó los objetivos propuestos.

2.4. Evaluación de los aprendizajes

Cano (2008) define a evaluación como "proceso que utiliza diversidad de instrumentos e implica a diferentes agentes, con el propósito de proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora" (p. 16); mientras que De Miguel Díaz (2006) considera que la evaluación es un "proceso planificado, integral y pertinente a las competencias que se desean alcanzar. Se desarrolla a través del planteamiento de tareas o desafíos que el estudiante debe resolver necesitando para ello un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes" (p. 28).

La Ley Orgánica de Educación (Ecuador) en el Art. 184 Define a la evaluación estudiantil como un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes y que incluye sistemas de retroalimentación, dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje. En este sentido también se lo considera a la evaluación como un proceso basado en la premisa de la mejora del desempeño, en la espera de resultados y aportes específicos, pero que ayude a identificar esos resultados y las consecuencias impredecibles (Guerra, 2007).

El proceso de evaluación no debe enfocarse solamente a la emisión de calificaciones, al contrario, debe enfocarse más en una evaluación actitudinal la cual induzca a una retroalimentación de los puntos más bajos demostrados por el estudiante y poder mejorar la calidad de aprendizaje y alcanzar los objetivos educativos propuestos en el currículo de educación y con esto llegar al cumplimento de los estándares de calidad educativa. En la actualidad, se pretende guiar al estudiante a resolver los problemas de su entorno aplicando un razonamiento lógico causal, el cual nos permite resolver dichos problemas y sacar conclusiones asertivas, aprendiendo de una manera consiente de los hechos, logrando establecer vínculos entre diferentes factores causantes de la problemática; entonces el estudiante podrá ser evaluado de una forma sistémica en donde abarque la parte teórica conceptual de todas las asignaturas y las partes emocionales y actitudinales.

3. Metodología

La investigación tiene un enfoque cualitativo, porque permitió analizar los estilos de aprendizajes preferidos por cada estudiante ayudando a determinar los rasgos predominantes. Se trabajó con una población de 46 estudiantes correspondientes a los paralelos A y B del Tercer Año de Bachillerato

General Unificado, adscritos a la Unidad Educativa Alfredo Pérez Guerrero la cual pertenece al Distrito de Educación 14D01Morona. Para la recolección de información se les aplicó el Test de Honey y Alonso, el cual, está estructurado por 86 preguntas.

Los datos obtenidos fueron debidamente tabulados e interpretados, utilizando el razonamiento inductivo y dando respuesta al problema.

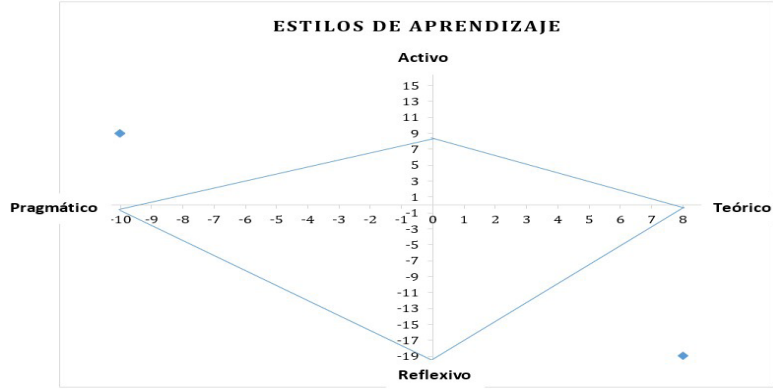
4. Resultados

Tabla 3. Rasgos dominantes

Estilos de aprendizaje	Números de estudiantes	Porcentaje
Activo	9	19,57%
Reflexivo	19	42,30%
Teórico	8	17,12%
Pragmático	10	21,01%
Total	**46**	**100%**

Fuente: Test de estilos de aprendizaje de Alonso y Honey (1995)

Grafico 1. Esquema de los estilos de aprendizaje



Fuente: Datos de la Tabla 3.

Mediante la tabulación y esquematización de los datos recolectados con test de Honey Alonso se pudo conocer que el 42,30% de estudiantes poseen un estilo de aprendizaje reflexivo, el cual se correlaciona con el rendimiento académico, dando como resultado que los estudiantes que poseen este estilo tienen un promedio de calificaciones entre 7.34 y 7.86; coincidiendo con los hallazgos de Quinallata (2010), la cual manifiesta en su investigación que existe una relación significativa entre el estilo reflexivo y el rendimiento académico, estos datos ponen en evidencia que los estudiantes que poseen el estilo reflexivo tienden a obtener mejores calificaciones.

Por otra parte, se encontró que el 21,01% de estudiantes con un promedio de calificaciones comprendido entre 5.85 y 6.60, poseen un estilo Prag-

mático. Se pudo conocer que entre el estilo pragmático y el rendimiento académico no existe una relación significativa. Por el contrario, en la investigación de Garrido y Goicochea (2003), existe una correlación significativa entre el estilo pragmático y su influencia en el rendimiento académico; la población, constaba de estudiantes del preuniversitario que comprendían las edades de 17 a 20 años de edad. Se cree que, por la variación de edades y el nivel de educación, existe una diferencia con nuestra investigación.

También se pudo conocer que el 19,57% de estudiantes poseen un estilo activo, el cual se lo relaciona con un promedio de calificaciones que se encuentra entre 7.00 y 7.50 determinando que influye; estos hallazgos se lo comparan con los resultados de la investigación de Álvarez y Albuerne (2001) en la cual concluyen que los estudiantes de bachillerato muestran una asociación significativa entre el estilo activo con relación al rendimiento académico.

Por último, se obtuvo que el 17,12% de estudiantes tienen un estilo de aprendizaje teórico los cuales se caracterizan por ser metódicos, se les atribuye la calificación de 6.50 a 7.00; a este resultado validamos con las investigaciones hechas por Malacaria (2010) y Zavala (2008), las cuales coinciden en que los estudiantes con estilo teórico son los que poseen un rendimiento académico bajo, porque se basan siempre en métodos; mas no en reflexión e investigación.

5. Conclusiones

Se determinó que los estilos de aprendizaje son un factor que influye de forma significativa en el rendimiento académico de los estudiantes; pero no se le puede responsabilizar solo a los estilos de aprendizaje; al contrario, existe una diversidad de factores que influyen en el rendimiento académico entre ellos están: socioeconómicos, metodologías de enseñanza, competencias previas, motivación. Queda claro que el estilo preferido por los estudiantes es el reflexivo caracterizado por ser investigativo, analítico, trabajar de forma asertiva y en equipo, logrando comprender los datos analizados de forma sistémica llevándole a la solución de diversos problemas aplicando los saberes aprendidos de forma integradora.

Investigar acerca de los estilos de aprendizaje nos permitió conocer la relación significativa con el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes, esto ayuda a los docentes a proponer metodologías de enseñanza de acuerdo al estilo de aprendizaje dominante, porque existen estudiantes que organizan sus pensamientos de forma lineal, los cuales se basan en ser teóricos, más no reflexivos; por otro lado existen estudiantes que prefieren optar por un enfoque holístico crítico, que abarca una ecología de saberes que le permiten adquirir competencias duraderas para su desarrollo profesional.

Los hallazgos encontrados como resultado de la investigación sirven para que los docentes adopten una metodología de acuerdo al estilo de aprendizaje de cada estudiante y así poder lograr un aprendizaje significativo, contribuyendo al mejoramiento del rendimiento académico y de esta manera lograr la satisfacción en los actores que involucra el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Acevedo, C. G., & Rocha, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje,* pp. 25-36.

Adán, M. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato. (Tesis Doctoral). UNED.

Alonso, M., Gallego, D., & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora.* Bilbao: Ediciones Mensajero.

Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos.* Madrid: Wolters Kluwer.

Álvarez, C., & Albuerne, F. (2 de Junio de 2001). Rendimiento y Estilos de Aprendizaje en alumnos de segundo de Bachillerato. Obtenido de https://goo.gl/w3FMy4

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Barcelona: Paidos.

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, pp.* 12-28.

De Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado,* pp. 20-41.

Feldman, R. S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana.* México DF: McGrawHill.

Gallego, A. & Martínez, E. (2011). *Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico.* Madrid.

Garrido, G. y Goicochea, M. (2003). *Relación entre Estilos de aprendizaje y factores de personalidad en alumnos varones y mujeres preuniversitarios.* Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Gentry, J. A. y Helgesen, M. G. (1999). "Using Learning Style Information to Improve the Core Financial Management Course". Financial Practice and Education, Spring-Summer .

Guerra, I. (2007). *Evaluación y mejora continua.Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño.* Estados Unidos : Global Business Press.

Kaplan , D. (1999). Deportes y distinciones de clase, fútbol para las escuelas de los pobres y rugby para las escuelas de los ricos. *Revista Digital EFDeportes.com,* pp. 55-68.

Keefe, J. W. (1982). *Profiling and utilizing learning style.* Virginia: NASSP.

Malacaria, M. I. (Febrero de 2010). Estilos de Enseñanza, Estilos de aprendizaje y desempeño académico. Obtenido de https://goo.gl/JjStMB

Martínez, & Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico.* Madrid: Fundamentos.

Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo* (Tesis de Maestría). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Quinallata Valencia, A. R. (2010). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico.* Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.

Riva Amella, J. L. (2009). *Cómo estimular el aprendizaje.* Barcelona, España: Editorial Océano.

Santizo, J. A., García, J. L. y Gallego, D. J. (2008). Dos métodos para la identificación de diferencias de estilos de aprendizaje entre estudios donde se ha aplicado el CHAEA. *Revista Estilos de Aprendizaje,* pp. 28-42.

Smith, R. M. (1988). *Learning how to learn.* Milton Keynes, Open University.

Zavala, H. (2008). Relación entre el Estilo de Aprendizaje y el nivel de Comprensión Lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Mayor.

Reflexión en los procesos de acreditación de programas de estudio en el nivel superior

Propuestas a las Políticas Educativas y a las IES mexicanas para promover la calidad de la educación como responsabilidad social en la formación integral

Ana Maria Morales Nevarez, Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, México
Cesar Rogelio Cortes Guedea, Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, México

Palabras clave: *política educativa; calidad de la educación; procesos de acreditación; formación profesional*

Introducción

Hoy día, se requiere una validez externa que garantice a la sociedad que los servicios que se brindan en las instituciones de educación superior (IES) son de calidad. Para ello, en México, hay organismos que validan los programas de estudio (PE) durante un proceso de autoevaluación o elaboración de un diagnóstico para determinar el nivel de calidad que ofrecen a sus estudiantes. Una vez que los PE son valorados de calidad reciben constancia de Acreditación o Reconocimiento del nivel educativo que ofrecen a sus estudiantes y un dictamen con recomendaciones para atender como parte de la mejora continua a corto, mediano y largo plazo. Como reflexión participativa en estos procesos que buscan la excelencia académica, es que se realiza esta ponencia enfocada a la temática de "La política educativa, la legislación educativa y la historia de la educación en contextos locales" de este VII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje.

Por otra parte, la importancia de esta temática radica en que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (por sus siglas en inglés, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 1996) hace llamado a las políticas educativas para que promuevan en las universidades brindar una excelencia académica como parte de una responsabilidad social, y así, formar profesionistas flexibles que atiendan los cambios resultantes de la globalización con un servicio de calidad.

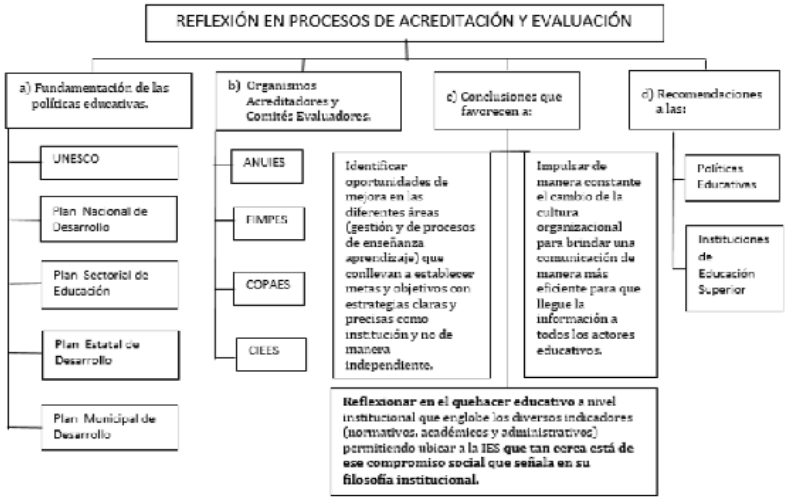
Respecto al método de esta investigación se tomaron en cuenta tres elementos que guían la estructura del documento y la reflexión final del mismo: objetivo principal, pregunta central y secundaria y metodología para elaborar la reflexión.

Por lo anterior, esta investigación tiene como objetivo principal elaborar un análisis reflexivo sobre la participación en diversos programas de estudios antes, durante y después del proceso de autoevaluación y/o

elaboración del diagnóstico en Tijuana, Baja California México con fundamentos teóricos-prácticos de los autores para elaborar propuestas a las políticas e instituciones de educación superior. Para lograr este objetivo es que se buscó dar respuestas a las preguntas que detonaron esta reflexión. Como pregunta central se planteó conocer ¿Cuál es el beneficio de participar en los procesos de acreditación y evaluación? y, como pregunta secundaria se determinó que con esta reflexión ¿qué propuestas se pueden hacer a las políticas educativas y a las Instituciones de Educación Superior? sin importar la decisión de participar o no en estos procesos educativos. Por último, la metodología se realizó con técnicas mixtas: cualitativa, para la reflexión y sustento teórico. Además, se tomó en cuenta un análisis del 100 por cientos de las Academias de Acreditación y/o Evaluación, 2018, (7 órdenes del día que incluyen temas adicionales en cada una de las sesiones con diferentes actores educativos); con apoyos cuantitativo para la investigación de escritorio y exponer datos en este documento.

La estructura del documento se organizó en cuatro aspectos: a) Fundamentación de las políticas educativas para acreditar y evaluar la calidad de la educación en el nivel superior; b) Organismos Acreditadores y Comités Evaluadores en México; c) Conclusiones de la participación en el proceso de acreditación y evaluación de programas de estudio, y; d) Recomendaciones para las Políticas Educativas y las IES. Con el fin de ilustrar un panorama general de esta investigación reflexiva es que se presenta el Esquema 1.

Esquema 1: Contenido general de la investigación reflexiva sobre los procesos de acreditación y evaluación de los PE en el nivel superior.



Fuente: elaboración propia con base a este documento.

Fundamentación de los organismos que acreditan y evalúan programas de estudio en el nivel superior

Las políticas educativas que promueven la calidad de la educación se identifican desde el contexto internacional, nacional, regional y local. A nivel global, en la última década del siglo XX, una de las principales políticas internacionales que impacta para promover la calidad educativa del nivel superior en México, son establecidas por la UNESCO (1995, 1998 y 2009). Por otra parte, a nivel nacional, regional y local en las diferentes entidades federativas de México se promueve que las IES colaboren para impartir excelencia académica. Es decir, esta temática se sustenta en el contexto general desde el Plan Nacional de Desarrollo (DOF, 2001, 2013 y Presidencia de la República 2007) y el Programa Sectorial de Educación (2007 y 2013), así como los Planes Estatales (Gobierno del Estado de Baja California, 2015) y Municipales (Morales, 2015) para los contextos locales. Sin embargo, no es hasta la primera década de este siglo XXI cuando dichas políticas reflejan interés puntual en promover la excelencia educativa en el nivel superior.

En este orden de ideas, se promueve la calidad de la educación en nivel superior por la UNESCO en el Informe de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI (1995), en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). En el ámbito nacional, desde el año 2000 se promueve una "Educación Para Todos" en atención a las recomendaciones de la UNESCO (2000-2015), en particular, atender los indicadores que engloben cobertura de Planes y Programas de Estudios flexibles, pertinentes y con formación pedagógica de calidad. En el discurso de estas políticas educativas se busca promover el desarrollo de competencias en favor del lema de una "Educación para la vida". En el contexto regional de Baja California, se trabaja y aplican los Planes y Programas de Estudio en atención al lema para brindar una "Educación a lo largo de la vida" (Morales, 2015).

Por lo anterior, se espera que las IES responsables sumen esfuerzos de la comunidad educativa, para que se generen buenas prácticas en los procesos de autoevaluación y que aparte de obtener la valoración de los planes de estudio de calidad, se reproduzca la cultura de mejora continua. Estos esfuerzos benefician en primera instancia a los alumnos, los egresados, los padres y madres de familia, los empleadores, los docentes y por ende, a las instituciones educativas como lo señala COPAES (2017). Conscientes de la importancia de este tema, es que la IBERO Ciudad de México - Tijuana está inmersa en el ejercicio de autoevaluación de manera voluntaria (abril de 2018) en varios programas de estudio a nivel licenciatura y posgrado (Administración de Empresas, Derecho, Nutrición y Ciencia de los Alimentos y, Psicología) a través de la guía de comités o marcos referenciales de organismos correspondientes.

Organismos Acreditadores y Comités Evaluadores en México

En México, los antecedentes de los organismos acreditadores y/o comités evaluadores de los procesos de calidad datan desde 1950. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

se consolida con la finalidad de formular programas, planes y políticas nacionales, así como la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior. Los organismos que surgieron a partir de ANUIES fueron con el fin de acreditar programas de educación superior. Treinta años después de ANUIES, en la década de los ochenta a través de la planeación para elevar la calidad de la enseñanza se consolida la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES, 2015). En 1992, se forman los Comités Interinstitucionales para Evaluación de la Educación Superior (CIEES) que elabora instrumentos de diagnóstico para que las IES valoren el nivel de calidad que brinda en los servicios formativos profesionales y de posgrados. Además, en México, para el año 2000 surge el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Organismo que está constituido por 30 comités para evaluar distintas áreas o disciplina (COPAES, 2017). Para fines de esta presentación este documento está enfocado en estos últimos organismos de COPAES y de los CIEES.

Recientemente, el 13 de noviembre de 2017, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emite el Acuerdo 17/11/17 el cual, entre otras cosas, contiene un Título dedicado al Pro-grama de Mejora Institucional dentro del que se establecen los mecanismos de acreditación y evaluación de las IES. Es decir, la suma de la SEP como institución facultada para otorgar el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de un programa académico para que pueda ser operado en universidades públicas y privadas fortalece las políticas educati-vas para que se brinde un servicio de calidad en el nivel superior (DOF, 2017).

Para fines de esta investigación se sintetiza en este apartado las funciones de los organis-mos y/o comités de COPAES y CIEES en los cuales se están elaborando los autoestudios y diagnósticos de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México - Tijuana.

Por poner un ejemplo de la descripción de los organismos que cuenta con 30 comités se describen aspectos de COPAES. Instancia reconocida por el Gobierno Federal y de la SEP para que este facultada en otorgar reconocimiento formal a diferentes organismos que acrediten de excelencia a programas educativos COPAES (2017).

> La acreditación es el resultado de un proceso de evaluación y seguimiento sistemático y voluntario del cumplimiento de las funciones universitarias de una Institución de Educación Superior (IES)... permite obtener información fidedigna y objetiva sobre la calidad de los Programas Académicos (PA) que desarrolla. Permite también certificar ante la sociedad la calidad de los recursos humanos formados y de los diferentes procesos que tienen lugar en una institución educativa... las IES deben ser las primeras instancias responsables y garantes de la calidad de los PA que cobija. Descansa en la búsqueda permanente de la excelencia y representa el esfuerzo colectivo de la comunidad universitaria para rendir cuentas a sí misma y a la sociedad, sobre la pertinencia, relevancia y calidad de su ser y quehacer institucional (COPAES, 2017).

Por lo anterior, la ACREDITACIÓN es el reconocimiento formal y público otorgado por una constancia externa a los programas académicos que valida, ha logrado avances significativos en el cumplimiento de su misión y objetivos declarados, y que satisface así un conjunto acordado de criterios, indicadores y estándares de pertinencia y calidad (COPAES, 2018). El resultado del programa evaluado puede ser dictaminado en alguno de las siguientes resoluciones; Acreditado y No Acreditado. Para los programas que buscan la Re-Acreditación, se les otorga la Constancia de Acreditación siempre y cuando se haya avanzado en los criterios que se recomendó mejorar.

Por otra parte, los siete Comités Interinstitucionales para la Evaluación de Educación Supe-rior (CIEES) están facultados para otorgar RECONOCIMIENTOS (de Nivel 1 o de Nivel 2) de evaluación a programas de estudios de licenciatura y de posgrados. Se valora el resultado de acuerdo al informe del diagnóstico según sus áreas de oportunidad para mejorar el ser-vicio educativo. Cuando se valora el Reconocimiento con Nivel 1, significa que la SEP vali-dad como "Matriculas de Buena Calidad" y se registra ante el Padrón Nacional de los Pro-gramas de ES reconocidos por su Buena Calidad (vigencia de 5 años). Es decir, se comprobó que se cumple con todo o con la mayoría de los indicadores de CIEES. Si un programa de estudios obtiene el Reconocimiento de Nivel 2, significa que los programas cumplen, pero tienen deficiencias en aspectos que se consideran fundamentales para la buena operación y les llevaría 1 o 2 años para alcanzar el Nivel 1. El hecho que una IES cuente con evaluacio-nes de los programas de estudios por los CIEES es un orgullo institucional para ser presen-tado a la comunidad y a la sociedad como (CIEES, 2018).

Si bien es cierto que los instrumentos de autoevaluación/diagnóstico de los organismos acreditadores y de los comités evaluadores hay diferencias como se observa en la Tabla 1, finalmente en la estructura de las categorías o indicadores se puede identificar que en ambos instrumentos se contemplan aspectos normativos, académicos, administrativos (Morales y Saucedo 2015).

Tabla 1: Matriz comparativa de categorías o indicadores de COPAES y CIEES.

COPAES (10 Categorías y los indicadores varían dependiendo el organismo)		**CIEES** (4 Ejes, 12 Categorías y 68 indicadores)	
I.	Personal académico	1.	Propósitos del programa
II.	Estudiantes	2.	Condiciones generales de operación de programa
III.	Plan de estudios	3.	Modelo educativo y plan de estudios
IV.	Evaluación del aprendizaje	4.	Actividades para la formación integral
V.	Formación Integral	5.	Proceso de ingreso
VI.	Servicios de apoyo para el aprendizaje	6.	Trayectoria escolar
VII.	Vinculación-Extensión	7.	Egreso del programa
VIII.	Investigación	8.	Resultados de los estudiantes
IX.	Infraestructura y equipamiento	9.	Personal académico
		10.	Infraestructura académica
X.	Gestión administrativa y financiera	11.	Infraestructura física
		12.	Servicios de apoyo

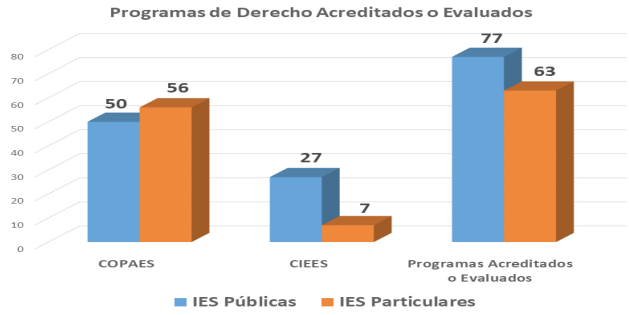
Fuente: plataformas de COPAES (2017) y CIIES (2018).

IIncorporarse a un proceso de acreditación o de evaluación permite identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que cada institución o programa posee, la forma en que se organizan los trabajos, la manera en que se presenta la información, la comunicación que debe existir entre las distintas áreas o departamentos, entre otros aspectos que impactan en la formación integral de los estudiantes; pero sobre todo brinda la identificación de metas y objetivos a alcanzar en el corto y mediano plazo; todo ello con miras a proporcionar un servicio educativo de calidad.

A pesar de los beneficios que aporta a las IES y en consecuencia a sus alumnos, docentes, egresados y la comunidad educativa en general, los procesos de acreditación y evaluación, son pocas las que toman la decisión de involucrarse en los mismos, debido a que sus consideraciones respecto a dichos procesos son distintas a las que los mismos persiguen. Veamos el ejemplo de la Licenciatura en Derecho.

Siendo una de las carreras más demanda desde hace 30 años, el crecimiento de IES que ofrecen tal licenciatura ha sido constante, al grado que actualmente en México existen más de 1,770 instituciones que la ofrecen, sin embargo, solo 140 (77 IES públicas y 63 IES privadas) tienen acreditado o evaluado tal programa, es decir, casi es 8 por ciento (ver Gráfica 1).

Gráfica 1: Programas de Derecho Acreditados o Evaluados en México, mayo 2018.



Fuente: Elaboración propia, con base a la información de CEEAD (2018), COPAES (2018) y CIIES (2017).

Conclusiones de la participación en el proceso de acreditación y/o evaluación de programas de estudio

Cuando se participa en estos procesos de calidad educativa ya sea antes, durante y después del proceso, se valora la implementación el llamado de la UNESCO en las Políticas Internacionales y lo descrito en los Planes Nacionales de Desarrollo que se presentaron en el 2001, 2007 y 2013-2018 (DOF 2001 y 2013), haciendo su mayor esfuerzo para cumplir los estándares de calidad para el beneficio de una formación integral en la educación superior.

Conclusiones

- Las IES deben considerar a los procesos de acreditación y/o evaluación, con indepen-dencia del resultado que se obtenga de los mismos, como un ejercicio de conocimiento sobre cómo se desarrolla el servicio educativo que se presta y actuar en consecuencia.
- En la elaboración del diagnóstico/autoevaluación se reflejan beneficios de trabajo colaborativo para unir esfuerzos y generar resultados positivos para el bien de la comunidad educativa (alumnos, docentes, administrativos y entre otras áreas).
- El proceso inherente a la acreditación otorga resultados que se proyecta a corto, mediano y largo plazo creando una cultura de la autoevaluación y registro de evidencias.
- La acreditación es una responsabilidad social que nos compete a todos los ciudadanos, ya que va más allá de un reconocimiento público institucional de que un programa de estudios es de calidad escrito en un documento, se refleja en la formación integral de los futuros profesionista de nuestro país favoreciendo principalmente en la calidad de vida de nuestra sociedad y, por ende, a nuestra nación.
- Continuar con esta reflexión para llevarla a un plano científico a través de una metodología que implique una investigación sistemática y ordenada para generar resultados que aporten al crecimiento y desarrollo de IES y, por ende, a nuestra nación..

A manera de consideración final de esta reflexión y contestando la pregunta central de este documento, cuál el principal beneficio de participar en los procesos de acreditación y evaluación se resume que es fortalecer la formación integral del estudiante, y por ende, impacta en un bien común de nuestra sociedad. Es decir, durante el ejercicio del autoestudio y el diagnóstico se toma en consideración la importancia de mejorar las prácticas o adoptar las buenas prácticas que impactan al proceso de enseñanza aprendizaje. Algunos ejemplos de ello son: a) Impulsar de manera constante el cambio de la cultura organizacional para brindar una comunicación de manera más eficiente para que llegue la información a todos los actores educativos; b) Identificar oportunidades de mejora en las diferentes áreas (gestión y de procesos de enseñanza aprendizaje) que conllevan a establecer metas y objetivos con estrategias claras y precisas como institución y no de manera independiente, y; c) Reflexionar en el quehacer educativo a nivel institucional que englobe los diversos indicadores (normativos, académicos y administrativos) permitiendo ubicar a la Institución de Educación Superior que tan cerca está de ese compromiso social que señala en su filosofía institucional.

Recomendaciones para las Políticas Educativas y las IES

Si bien es cierto que las IES privadas surgen como apoyo al Estado en la cobertura de la educación superior, también es cierto, que varias instituciones a las que se les otorgó el RVOE respectivo, no han realizados actualizaciones de planes y programas de estudios o no han presentado solicitudes para iniciar el

proceso de autoevaluación por organismos acreditadores (COPAES) o evaluadores (CIEES), por ello se hacen las siguientes recomendaciones específicas:

Recomendaciones para las Políticas Educativas

- Que las autoridades educativas locales estén vigilantes en la implementación del Programa de Mejora Institucional que prevé el Acuerdo 17/11/17 de la SEP.
- Que las autoridades educativas locales hagan una promoción permanente de los beneficios que aportan los procesos de acreditación y/o evaluación de los programas de estudio de licenciatura.
- Que las autoridades educativas locales difundan los programas educativos que tienen una evaluación o acreditación vigente.
- Previo al otorgamiento de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), solicitar a los IES un compromiso social que establezca los indicadores de la mejora continua que evalúan los organismos avalados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) o a nivel entidad federativa, la Secretaria de Educación y Bienestar Social (SEBS).
- Qué la SEP o SEBS brinde un seguimiento oportuno cada 5 años para verificar la pertinencia del programa de estudio solicitando a manera condicionada la operación del RVOE invitando a que se inicien los procesos de acreditación.
- Actualizar el Acuerdo 17/11/17 que señale particularmente las categorías de los Marcos Referencias (en COPAES) o Diagnóstico (CIEES) para que anticipadamente se cubran los indicadores correspondientes y que de esta manera trasciendan de usos y costumbres a la cultura de la evidencia.
- Que las autoridades educativas locales y federal difundan sistemáticamente el nombre de las instancias externas de acreditación y/o evaluación que prevé el Acuerdo 17/11/17.

Recomendaciones para las IES

- Diseñar los planes y programas de estudios atendiendo al 100 por ciento lo requerido por los Acuerdos (Acuerdo 279 que antecede al Acuerdo 17/11/17) normativos que señala la Secretaría de Educación Pública…
- Elaborar los planes y programas de estudios considerando la posibilidad futura mediante de los requerimientos de COPAES o de CIIES.
- Desarrollar una planeación estratégica considerando entre otros aspectos, los indicadores de COPAES o CIEES establecen para considerar a un programa académico de calidad.
- Al hacer el diagnóstico Institucional se identifican las fortalezas y áreas de oportunidad que hay que reflexionar y atender por orden de importancia.
- Realizar investigaciones con los datos estadísticos que se generan de manera institucional y hacer sondeos de opinión como complemento cualitativo para planear acciones específicas con dichos resultados.

Agradecimiento

Se agradece a la Universidad Iberoamericana Ciudad de México – Tijuana por colaborar en el desarrollo profesional y académico de esta comunidad educativa, por la responsabilidad social que distingue al Sistema Universitario Jesuita (SUJ) al enfocarse en lo que señala la frase del Padre Nicolás, S.J. Superior General de la Compañía de Jesús No formamos a los mejores del mundo, sino que formamos a los mejores para el Mundo. Para contextualizar de manera general este proyecto de vida universitaria, el SUJ imparte el modelo educativo ignaciano en más 200 países (ITESO, 2018). Modelo flexible que atiende las necesidades globales desde el año 1540 con el objetivo de formar hombres y mujeres capaces para los demás (IBERO, 2018). También, se agradece a la Dirección de Investigación de la IBERO por promover la investigación en los estudiantes, profesores de asignatura y académicos de tiempo a través de diferentes convocatorias. Por poner un ejemplo, con el beneficio de la convocatoria Capital Semilla se obtuvieron los recursos económicos para presentar este estudio en el Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje celebrado en la Univerité Paris Diderot, en Paris Francia en julio de 2018. Por último, y no menos importante se agradece a toda la comunidad educativa en este proyecto reflexivo en diferentes etapas de la investigación.

Referencias

Centro de Estudios para la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD), (2018). Base de datos. Recuperado de http://www.ceead.org.mx/

Comités Interinstitucionales para Evaluación de la Educación Superior (CIEES), (2018). Preguntas frecuentes y Padrón de Programas Evaluados. Recuperado de https://ciees.edu.mx/

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), (2017). Recuperado de http://www.copaes.org/organismos_acreditadores.php

— (2016). Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior. Recuperado de http://www.conca-pren.org.mx/recursos/Marco_de_Referencia_Copaes_v3.pdf.

Diario Oficial de la Federación (DOF), (2017, 13 de noviembre) Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017

— (2001, 30 de mayo) Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001

— (2013, 20 de mayo) Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), (2015). Qué es la FIMPES. Recuperado de http://www.fimpes.org.mx/

Gobierno del Estado de Baja California (2015). Plan Estatal de Desarrollo 2014-2019. Recuperado de http://www.bajacalifornia.gob.mx/portal/gobierno/ped/ped.jsp.

Instituto Tecnológico de Estudios Superior del Occidente (ITESO), (2018). SUJ Sistema Universitario Jesuita. Recuperado de https://www.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=48936

Morales, A. (2015). Investigación-Acción: Estrategia pedagógica en el proceso de aprendizaje en el aula universitaria, en la ciudad de Tijuana, B. C., México: Estudio de Caso 2013-2014. (Tesis doctoral). Centro de Estudios Universitario de Baja California (CEUBC), Baja California, México.

Morales, A. y Saucedo, M. (noviembre, 2015). El impacto en la calidad de la educación en las instituciones de educación superior durante proceso de autoevaluación para solicitar la acreditación. Trabajo presentado en IV Cumbre de Altos Dirigentes Educativos, Cancún, Quintana Roo, México

Presidencia de la República (2007). Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012. Recuperado de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf

— (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México.

— (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa?posInSet=3&queryId=273e21b1-63cf-4612-b68d-fb979928fb22

— (1995). Actas de la Conferencia General 28.ª reunión París. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101803_spa/PDF/101803spa.pdf.multi

— (1998). Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/search/1d56587c-c41d-4c74-a470-cad49e7f8002

— (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa?posInSet=2&queryId=4aac37bb-4f9d-4378-9511-9af7ecd84c62

— (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015, resumen. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa

Universidad Iberoamericana Ciudad de México ·Tijuana (2018). Modelo Educativo. Recuperado de http://tijuana.ibero.mx/?doc=/academicos/modelo.html

Modelo didáctico basado en el método holístico V de Gowin

Abelardo Rivera Corsi, José Reginaldo López Escobedo
Estela Carranza Valencia
Centro De Estudios Científicos y Tecnológicos No. 7 "Cuauhtémoc"
Instituto Politécnico Nacional, México

Palabras clave: *conocimiento; transformación; competencias; holístico; capacitación*

Introducción

Fundamentación del problema

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) es la institución educativa, rectora de la educación tecnológica pública en México. Su misión es ser líder en la generación, aplicación, difusión y transparencia del conocimiento científico y tecnológico; para lograrlo, su comunidad forma integralmente profesionales en los niveles medio superior, superior y posgrado.

La Reforma Educativa Nacional ha tenido transformaciones a lo largo de los años donde se ha caracterizado por un desarrollo, buscando responder a los tiempos sociales, políticos y económicos que en este momento presenta el país. Esta transformación se ha basado en varios modelos pedagógicos y estructuras de enseñanza-aprendizaje, que van desde el conductismo hasta el constructivismo; de la didáctica tradicional a la didáctica crítica y participativa, pasando por el conectivismo, a medida que ha ido cambiando la sociedad y se ha ido adentrando en la llamada **era digital.**

El cambio más significativo ha sido la implantación de un modelo de educación basada en competencias, donde su eje vertebral se centra en el aprendizaje y el ritmo lo pone el propio estudiante. El proceso de enseñanza-aprendizaje demanda que constantemente los estudiantes aprendan a aprender y desarrollen su potencial para explicitar la estructura del conocimiento y su producción. Es por ello que es importante promover los cambios que en este contexto se exigen. Y, precisamente, es el docente uno de los actores que debe pasar de un papel transmisor a uno de mediador activo y promotor de toma de decisiones y autonomía en sus estudian-tes. Por la situación enunciada anteriormente se plantea el siguiente problema científico, mismo que describimos en los siguientes párrafos.

Descripción del problema

Las principales manifestaciones detectadas en el estudio exploratorio realizado en el taller de Instalaciones y Mantenimiento Eléctricos (IME) del Cen-

tro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), No. 7. Cuauhtémoc, del IPN, ubicado en la Delegación Iztapalapa, Ciudad de México, se ha podido constatar, a través de la observación de las actividades escolares, que en la carrera de Instalaciones y Mantenimiento Eléctricos (IME) no se crean espacios comunicativos para la construcción del conocimiento y la revelación de valores, fundamentalmente por la **falta de preparación de los profesores para emplear modelos didácticos** que utilicen representaciones gráficas, que influyan positivamente en la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y el medio, junto con los sentimientos y la actuación que formen parte de cualquier experiencia educativa significativa. **Se requiere, entonces, diseñar un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje** que contribuya a favorecer el trabajo del profesor en la concepción de sus actividades docentes, en función de un método que permita entender la estructura del conocimiento y el modo en que éste se produce y se reproduce en los estudiantes.

Pregunta principal

¿Cómo diseñar un modelo de enseñanza-aprendizaje que contribuya a favorecer el trabajo del profesor en la concepción de sus actividades docentes, en función de un método para entender la estructura del conocimiento y el modo en que éste se produce y se reproduce en los estudiantes?

Objeto de Investigación

Proceso de capacitación docente para el Nivel Medio-superior en el modelo didáctico V de Gowin.

Objetivo general.

Diseñar un modelo de enseñanza-aprendizaje que contribuya a favorecer el trabajo del profesor en la concepción de sus actividades docentes, en función del método holístico V de Gowin, para entender la estructura del conocimiento y el modo en que éste se produce y se reproduce en los estudiantes del Taller de IME, del CECyT Cuauhtémoc, del IPN.

Campo de acción

Diseño del modelo de enseñanza-aprendizaje, sustentado en el método holístico V de Gowin.

Tareas de investigación

Para contextualizar la idea a defender, las principales tareas de investigación son:

1. Revisión de las concepciones y enfoques sobre las los fundamentos teóricos-metodológicos que sustentan el diseño de un modelo de enseñanza-aprendizaje que contribuya a favorecer el trabajo del profesor, con el apoyo del método holístico V de Gowin.
2. Diagnóstico del desarrollo actual en la preparación docente sobre modelos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a favorecer el

trabajo del profesor, con el apoyo del método holístico V de Gowin.

3. Diseño de propuesta de un modelo de enseñanza-aprendizaje, sustentado en el método holístico V de Gowin que contribuya a favorecer el proceso de capacitación docente de los profesores que trabajan en la asignatura Taller de IME, del CECyT Cuauhtémoc, del IPN.
4. Validación mediante criterios de expertos, la propuesta del modelo de enseñanza-aprendizaje, sustentado en el método holístico V de Gowin, para favorecer el proceso de capacitación docente de los profesores que trabajan en la asignatura Taller de IME, del CECyT Cuauhtémoc, del IPN.
5. Elaboración de la propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje, sustentado en el método holístico V de Gowin, para favorecer el proceso de capacitación docente de los profesores que trabajan en la asignatura Taller de IME, del CECyT Cuauhtémoc, del IPN.
6. Implementación de la propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje en el Taller de IME del CECyT Cuauhtémoc, del IPN, sustentado en el método holístico V de Gowin, como vía de capacitación docente de los profesores.
7. Evaluación de la propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje en el Taller de IME del CECyT Cuauhtémoc, del IPN, sustentado en el método holístico V de Gowin, como vía capacitación docente de los profesores.

Métodos del nivel teórico y empírico

Para la realización de la presente investigación se utilizaron métodos **del nivel teórico** como el histórico-lógico, analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el inductivo-interpretativo. En cuanto al **nivel empírico** análisis de documentos, guía de observación, criterio de expertos y entrevista en profundidad; así como **del nivel matemático** el análisis porcentual.

Importancia teórica

Esta investigación contribuyó a la teoría por que presenta un modelo poco estudiado y poco conocido en la actualidad que permite perfeccionar y contribuir a las nuevas condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Importancia práctica

La presente investigación desarrolló la estructura de pasos y etapas de un modelo donde el docente tuvo una guía práctica para proceder en la dosificación, la estructuración y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así mismo favoreciendo el trabajo del profesor en la concepción de sus actividades docentes.

Importancia de novedad científica

Hasta donde se ha podido investigar en México no existe una investigación que integre los elementos del modelo y la teoría que lo sustenta, pretendiendo la capa-

citación de los docentes en una metodología que favorezca el trabajo del profesor en la concepción de sus actividades docentes y permita entender la estructura del conocimiento y el modo en que éste se produce y se reproduce en los estudiantes.

Diseño metodológico

2.1. Paradigma de investigación

La presente investigación asumirá los principios del método científico como núcleo metodológico en la selección y elaboración de los métodos particulares de estudio. Al mismo tiempo, asumirá el **enfoque mixto de investigación** al analizar una realidad educativa mediada por múltiples factores que la determinan y condicionan en su dialéctica, y donde el **método inductivo-deductivo** e **inductivo-interpretativo** prevalece como estrategia general en la in-terpretación y construcción del conocimiento.

2.2. Tipo de la investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo **descriptivo**, esta investigación no pretende de modo alguno agotar un tema tan rico en mediaciones, más bien trazar una brecha o abrir un camino para desarrollar un sustento investigativo de un alcance correlacional, en tanto pretende revelar, mediante métodos teóricos, empíricos y matemáticos un modelo de enseñanza-aprendizaje que contribuya a favorecer el trabajo del profesor en la concepción de sus actividades docentes, en función del método holístico V de Gowin, para entender la estructura del conocimiento y el modo en que éste se produce y se reproduce en los estudiantes.

2.3 Métodos y técnicas de la investigación

En el presente trabajo de investigación se seleccionaron los siguientes métodos y técnicas de investigación:

2.3.1. Métodos Teóricos:

El método **histórico lógico** que permitió estudiar los precedentes cronológicos durante el estudio de orientación bibliográfica, las etapas principales de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales. A través de este método se analizará la concepción del aprendizaje presente en las principales tendencias pedagógicas, cómo comenzó y evoluciono el estudio sobre las estrategias de aprendizaje que se aplican en el proceso de preparación de los profesores del CECyT Cuauhtémoc, del IPN.

El **método analítico sintético** se utilizó en el estudio teórico del tema de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de bachillerato. El mismo constituyó un método de gran valor al propiciar los procesos lógicos del pensamiento que permitirán el proceso de fundamentación teórica de la investigación, valor criterios de especialistas, bibliografía utilizada, así como el arribo a conclusiones.

El **método inductivo deductivo** resultó de gran utilidad para el tránsito de lo general a lo particular y viceversa, así como para el establecimiento de los nexos entre ellos. Este método se revelará como una importante vía científica para arribar a análisis particulares, y a generalizaciones.

El **método inductivo-interpretativo** permitió comprender la realidad, el contexto y entorno de la investigación.

2.3.2. Métodos Empíricos:

El método **análisis de documentos** se desarrolló en el análisis los documentos que reglamentan y norman la actividad de educación media superior, formación y capacitación permanente de los docentes, incluyendo las disposiciones oficiales emitidas por la Secretaría de Educación pública (SEP) y del IPN.

El método **observación participante** en las clases, a fin de obtener un diagnostico respecto a las dificultades de los estudiantes en el empleo de estrategias de aprendizaje y sobre cuá-les de ellas son las realmente orientadas por los docentes para estimular el aprendizaje de sus estudiantes.

El método **entrevista en profundidad**, incluyó entrevistas individuales a todos los profesores del taller de IME. Este método será valioso para la evaluación de las estrategias de aprendizaje ya que complementa la información obtenida a través de las observaciones.

El método **criterio de expertos** permitió la obtención de criterios especializados sobre la validez teórica y práctica sobre las exigencias didáctico-metodológicas del modelo; para sobre esa base validar dicho modelo y proseguir a su elaboración definitiva.

2.3.3. Métodos matemáticos:

El método **estadística descriptiva** con su expresión en gráficos y tablas de resultados del diagnóstico realizado.

El método **Análisis porcentual** posibilitará el análisis cuantitativo de los datos que aportaran los instrumentos para le recolección y el procesamiento de los datos.

2.4. Unidad de análisis y decisión muestral.

La investigación se desarrollará Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No.7. Cuauhté-moc, del IPN, ubicado en la Delegación Iztapalapa, Ciudad de México, misma que fue tomada como unidad de análisis, la cual tiene seis semestres.

Se consideró como población del presente trabajo los 160 estudiantes del cuarto grado taller de IME y los 11 profesores.

Toda la población fue elegida de manera intencional, ya que se tuvo en cuenta todos los aspectos de la investigación: teóricos, metodológicos y prácticos, definiendo criterios de inclusión y de exclusión; pues en todos estos casos el tamaño de la muestra no representa una proporción, sino que se delimita a la saturación de información, es decir, cuando nuevos sujetos de investigación ya no aportan nueva información relevante.

2.5. Instrumentos para la recolección de datos

En la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de datos.

Una **guía de observación** en función de las estrategias a observar en el método observación participante. ANEXO 1.

Una **guía de preguntas** utilizándose en el método entrevista en profundidad. ANEXO 2.

Una **lista de cotejo** en función de los criterios especializados para el método criterio de expertos. ANEXO 3.

Resultados

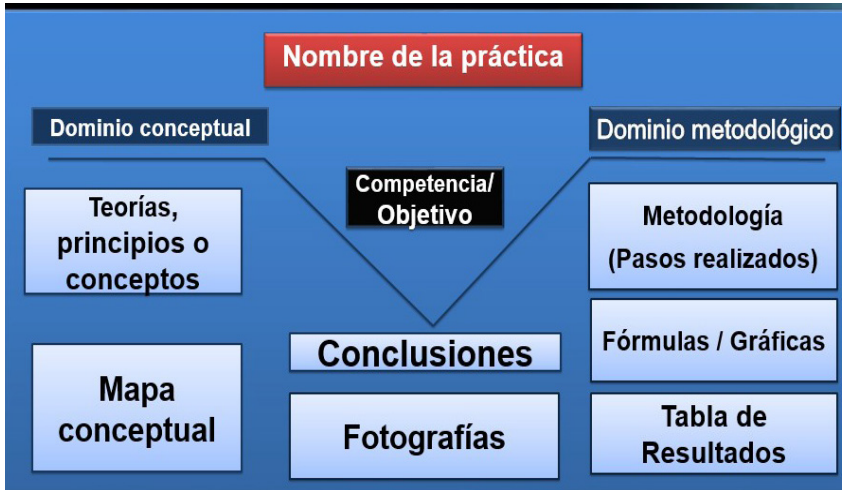
Los datos obtenidos indican que la utilización de la UVE de Gowin en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite:

- Implementación de nuevas estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje permitieron procesos ejecutivos mediante los cuales se eligieron, coordinaron y aplicaron las habilidades. Se vincularon con el aprendizaje significativo y con el "aprender a aprender". La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requirió que los profesores comprendieran la gramática mental de sus alumnos derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes utilizados por los sujetos en la ejecución de las tareas.
- Obtención de aprendizajes significativos. Utilizando estrategias para orientar la atención de los alumnos, tales estrategias permitió que aquellos recursos que el profesor utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión de su clase. Se mejoraron los procesos de atención selectiva de sus actividades fundamentales para el desarrollo del acto de aprendizaje.
- Teniendo una tendencia estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje.
- Aumento en la comprensión lectora. La lectura y sus derivada comprensión y producción de información constituyo un eje fundamental en la cognición de los alumnos. No obstante, se estima un bajo nivel de comprensión lectora, motivo por el cual los docentes deberán guiar esta práctica a través del diseño de estrategias de enseñanza que apoyen la revisión de textos.
- Favorece al desarrollo del pensamiento reflexivo. Se presenta una reflexión acerca de la importancia del pensamiento crítico reflexivo y el papel que juega en la educación de la competencia socioemocional. Para ello se definen los conceptos básicos y se traen a colación argumentos e ideas para establecer la relación entre el pensamiento como actividad cognitiva y el desempeño socioemocional. Promueve una propuesta sobre el trabajo en el aula y sobre el papel del do-

cente y de las prácticas educativas, las cuales se han derivado de los diferentes instrumentos aplicados con docentes y estudiantes participantes en las investigaciones que fundamentan este artículo.

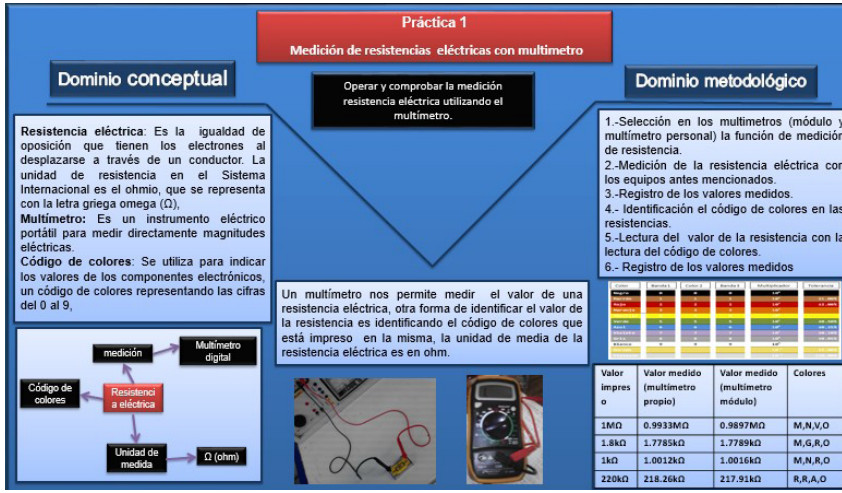
- Desarrolla la habilidad de **asimilar información** y presentarla en una forma **organizada**. Se ha constatado que su empleo de la Uve de Gowin facilita la economía cognitiva de gestores y usuarios al conseguir representar el máximo de información sobre un objeto usando el mínimo de recursos conceptuales.

Figura 1. Propuesta de Modelo V de Gowin



Fuente propia. 2018.

Figura 2. Ejemplo de V de Gowin



Fuente propia. 2018.

Conclusiones

Si se utiliza un modelo heurístico de enseñanza-aprendizaje, sustentado en el método holístico V de Gowin, se contribuye a favorecer el trabajo del profesor en la concepción de sus actividades docentes y permite entender la estructura del conocimiento y el modo en que éste se produce y se reproduce en los estudiantes del Taller de IME del CECyT Cuauhtémoc, del IPN.

Bibliografía

Ausbel. (1968). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* Mexico: McGraw Hill.

Bahena Paz, G., & Montero Olivares, S. (2011). *Tesis en 30 días.* México: Editores Mexicanos Unidos.

Castro, L. (2010). *La V como estrategia didactica para un aprendizaje significativo.*

Coll. (1990). *Estrategias docentes para un prendizaje significativo.* Mexico: McGraw Hill.

Diaz, B. A., & Hernandez, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación construtivista* (Tercera ed.). Mexico: Mc Graw Hill.

García Gonzáles, E. (2010). *Pedadogía constructivista y competencias.* México: Trillas.

GIil, J. & Tobaja, P. (2012). Propuesta de una herramienta didáctica basada en la V de Gowin pra la resulcion de problemas de física. *Revista Brasileña de Esino de Física,* 12.

Gracia, A. C. (2006). *La construcción de problemas en el laboratorio durante la formación del profesorado: Una experiencia didáctica.* España: Grupo Beagle.

Grisolia, M. (22 de julio de 2015). Cómo hacer una V de Gowin. Recuperado el 30 de Julio de 2016, de //webdelprofesor.ula.ve/marygri/CN/2008/08/cmo-hacer-una-v-de-gowin.php

Investigadores, G. d. (2008). Conferencias presentadas. Recuperado el 16 de Marzo de 2011, de ierg: El Dr. D. Bob Gowin, profesor honorario, Universidad Cornell, (1961-90). Gowin ganó su PhD de la Universidad de Yale (1956) y fue designado compañero postdoctoral en filosofía en Yale, 1958. Él era profesor adjunto en Univ. de Chicago (1958-61).

Juan, L. G. (1997). *Estrategias para un aprendizaje significativoconstructivista.* España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Julio, P. (2007). *Metodología constructivista* (Segunda ed.). México: Pearson Prentice Hall.

Marta, P. (2011). *Constructivismo y educación escolar.* Guadalajara, Mexico.

Novak, J. (1992). Investigacion y experiencias didacticas. Recuperado el 16 de Marzo de 2011, de Universidad Autónoma de Barcelona: http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v9n3p215.pdf

Perez, G. (1988). En M. M. antonio, La V Epistemológica aplicada algunos enfoques en la resolución de problemas (1991 ed.). Argentina.

Pozo. (1990). En F. Tereza, Mapas conceptuales y diagramas uve: dos estra-

tegias en la enseñanza-aprendizaje de la historia (1992 ed., pág. 9). España: CLyE.

Pujol. (2003). En C. G. angel, La construcción de problemas en el laboratorio durante la formación del profesorado: Una experiencia didáctica (2006 ed., pág. 436). españa: Grupo Beagle.

Salud Selva, M. (s.f.). Cuentos sobre valores. España: Arce.

La universidad corporativa
Modelo emergente en la educación superior

Paulina Gámez Pérez, Universidad Tres Culturas, México

Palabras clave: *universidad corporativa, educación superior privada, privatización, formación organizacional*

Introducción

La educación superior de inicios del siglo XXI experimenta un proceso de transformación sin precedentes. En prácticamente todos los ángulos de la educación; sectores, procesos y estructuras es posible encontrar posibles cambios que configura un nuevo perfil a dicho campo social.

En este escenario se inscribe el surgimiento de las universidades corporativas las cuales constituyen una modalidad emergente y novedosa. Las pautas de la transformación de las universidades tanto en los países del ámbito desarrollado, como en los del subdesarrollado, se deben a factores como la globalización de los mercados, la modernización de los sistemas productivos y la reforma de las organizaciones empresariales.

La universidad es una de las instituciones educativas más antiguas del mundo capaz de redefinir sus funciones en su devenir histórico. Los objetivos, valores y funciones de la Universidad han tenido su encuadre en el contexto económico y social, así como en su articulación con los problemas nacionales e internacionales.

De tal forma que esta institución ha cobrado un peso importante para el desarrollo de las naciones; es el conocimiento en sí lo que le ha dado una re-significación a toda la estructura global en la que vivimos y, de igual forma, ha propiciado una vinculación entre el mercado y la educación superior.

Puede decirse que actualmente la educación superior se enfrenta a una reconstrucción de su *ethos* pues, con la globalización del neoliberalismo, la perspectiva del deber ser educativo se ha visto influenciada por el modelo empresarial, el cual, utiliza el conocimiento como un recurso para la productividad de la industria y como el principal aliado estratégico para posicionar a las empresas dentro de los mercados competitivos.

> La pedagogía del cuestionamiento crítico y de la comprensión ética ha cedido camino a la lógica de la razón instrumental la cual ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas (Giroux, 1992, p. 68)

En este sentido, la capacitación y habilitación para el trabajo no son suficientes para formar la fuerza de trabajo que requieren las organizaciones. De ahí que recurran a la universidad para resolver sus necesidades. Cada día se le incrementa valor a la universidad y se pretende que vincule sus

objetivos con los de las empresas para sumergirse en el terreno de la empleabilidad, puesto que dentro de la lógica de mercado la educación es una inversión.

Sin embargo al ponderarse las funciones originarias de la universidad, que son: docencia, investigación y difusión de la cultura, se genera una primer tensión entre el ámbito educativo y el mundo empresarial puesto que las corporaciones únicamente desean que se certifique a los sujetos en contextos específicos, habilitándolos para tareas específicas al fomentándoles la cultura empresarial y olvidando no solo la investigación, sino la esencia verdadera de la educación que es el conocimiento.

Por otro lado, la segunda tensión recae en el tipo de sujeto que se desea formar, la universidad es una institución encargada de formar seres autónomos, críticos y con valores propios de una sociedad, la empresa está enfocada en el quehacer y los saberes prácticos que habiliten al sujeto para la eficacia y eficiencia de su trabajo y sólo desean formar un trabajador que obtenga los valores y filosofía propios de la empresa.

> Estamos ante una concepción economicista de la educación donde la especificidad pedagógica de la escuela es olvidada, desconocida o relegada. Los factores pedagógicos son sustituidos por criterios económicos y la escuela, considerada un bien de mercado, es evaluada en función de los resultados que produce… El educando no es ya un ciudadano en formación sino un cliente, un consumidor. (Puelles Benítez, 2002, p. 32).

Por lo tanto, las tensiones e incompatibilidades que se interponen a la vinculación entre universidad - empresa, así como la fuerte demanda por adaptar esta institución educativa al entorno actual, propicio una etapa de cambios y transformaciones significativas que se ven reflejadas en el surgimiento de nuevos modelos de educación superior.

Es pues esta la justificación del surgimiento de la universidad corporativa, misma que es una ramificación de las transformaciones que se dan actualmente en la educación superior y que vienen a responder a las demandas del mundo empresarial. Alrededor de esto surge la preocupación sobre los fines y las características de este nuevo modelo universitario que privilegia el nivel procedimental del sujeto antes que el cognitivo utilizándolo para los fines productivos del ámbito empresarial.

Transformaciones en la educación superior: apertura a la educación superior corporativa

Con el fin de entender la transformación y surgimiento de este modelo de educación superior, es necesario dar una primer mirada al contexto en el que se desarrolla para establecer las demandas del siglo XXI en el ámbito socioeconómico y cómo éstas repercutieron en el ámbito educativo.

Desde mediados del siglo pasado el orden mundial se encuentra inmerso en una lógica distinta a la que se establecía anteriormente. Esta nueva era es nombrada de diversas formas; Bauman nombra a esta etapa como la

"modernidad liquida" debido a que conserva atributos de la sociedad capitalista, pero, en su mayoría, las dinámicas están regidas por un principio de expiración instantánea.

> Los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran, mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen; como la desregulación, la flexibilización o la liberalización de los mercados. (Bauman, 2004, p. 15).

En este sentido, el conocimiento se ha ajustado al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez.

La era de la modernidad líquida nos sumerge en una etapa en la que el valor del momento futuro es remplazado por la satisfacción instantánea que conlleva a la pérdida del sentido de comunidad. "El aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanzan" (Bauman, 2008, p.24).

Al igual que la sociedad actual camina día a día, tratando de consolidar una estabilidad individual, los cambios a nivel global han generado una ruptura entre generaciones, individuos que nacieron en la llamada modernidad sólida han tenido que lidiar con los nuevos paradigmas, de esta manera, el ámbito laboral se ha desdibujado privando de todas las seguridades que antes tenían los miembros de las organizaciones.

Por otro lado el mundo educativo de igual forma se ha transformado y se perfila como un ámbito de suma importancia para las organizaciones empresariales, en este sentido es la educación la base de recuperación de la seguridad laboral que busca esta generación de trabajadores de la modernidad sólida y la estrategia para posicionarse en el mundo competitivo de la generación de la modernidad liquida.

El sujeto del siglo XXI debe preocuparse por obtener beneficios propios; y las condiciones en las que se desarrolla no le dan cabida a pensar en beneficios en conjunto, a un grupo o sociedad. En este sentido, la universidad corporativa se encarga de darle las herramientas necesarias al individuo para asegurar un empleo y una certificación, sacrificando la formación autónoma y crítica que proporciona la universidad tradicional, para adquirir un currículum impartido y elegido por y para la empresa.

Por su parte, Edgar Morin se refiere a la época actual como la era planetaria, haciendo una diferenciación clara entre ésta y la denominada globalización, que sólo ha avanzado en lo tecno-económico y en lo mercantil.

> Cada parte del mundo hace cada vez más parte del mundo y el mundo, como un todo, está cada vez más presente en cada una de sus partes. Esto se constata no solamente con las naciones y los pueblos sino con los individuos. Así como cada punto de un holograma contiene la información del todo del cual hace parte, también, ahora, cada individuo recibe o consume las informaciones y las substancias provenientes de todo el universo. (Morín, 2002, p. 64)

En las últimas décadas el aprendizaje ha sido subordinado a la creación de tecnología y al desarrollo científico instrumental, los saberes humanísticos se han considerado innecesarios para los procesos de producción de las organizaciones. Esto implica que la formación se orienta hacia los modos procedimentales, sin la necesidad de asimilar el conocimiento que sustenta la práctica. Según Lyotard (1986), "la pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve?" (p. 22)

Se educa para ejecutar sin cuestionarse lo que se está haciendo, sin ser capaz de adoptar una actitud crítica. En este sentido Morin propone darle un nuevo sentido a la educación y entender que la misión educativa radica en formar ciudadanos para una sociedad-mundo, idea que se contrapone a la realidad laboral que predomina en el la formación profesional actual.

El proyecto neoliberal que rige esta sociedad-mundo tiene una fuerte influencia en el significado que se le otorga a la educación, misma que se pretende adopte sus funciones a las necesidades del mundo productivo. En tal sentido, la universidad corporativa responde a la adaptación de la formación universitaria con los requerimientos prácticos del ámbito laboral.

Sin embargo, es importante reflexionar acerca de esta nueva institución en el ámbito de la educación superior, si bien es una clara muestra de que el ámbito productivo se sirve de los saberes prácticos para un beneficio económico, también es importante enfatizar que la aparición de este nuevo modelo sirve para establecer una clara diferenciación entre la educación superior pública y la privada y los fines a los que sirven.

> Desde hace un par de siglos, la academia no ha tenido otro mundo para atrapar en sus redes conceptuales, ni para reflexionar, describir e interpretar, que el mundo sedimentado por la visión y la práctica capitalistas. A lo largo de todo ese período, la empresa y la academia sostuvieron una reunión constante, aun cuando –a causa de su imposibilidad de establecer una conversación – dieran la impresión de mantenerse a distancia. Y la sala de reunión siempre fue – como ahora – elegida y equipada por el socio comercial. (Bauman, 2004, p. 31)

Para Lyotard (1986), las transformaciones sobre el sentido que adquiere el conocimiento, comienzan con la llamada postmodernidad en los años cincuenta, después de la Segunda Guerra Mundial, también llamada era postindustrial, caracterizada por el fin del keynesianismo. La modificación primordial que caracteriza esta nueva era es "que el saber es y será producido para ser vendido; es y será consumido para ser valorado en una nueva producción, en los dos casos, para ser cambiado", (p. 42) de esta forma, el conocimiento se convierte en la principal fuerza productiva.

Es precisamente este cambio en el conocimiento lo que usa Lyotard para marcar la ruptura entre modernidad y posmodernidad. En la época moderna el saber servía para la formación de sujetos autónomos; condición que se transforma con la llegada de la posmodernidad para fungir como motor de las capacidades productivas de las naciones.

> Para la primera década del XXI, los procesos de transformación que viven las instituciones universitarias se expresan de manera principal en una serie de tensiones entre las concepciones universitarias tradicionales y las emergentes, entre posiciones que demandan una mayor funcionalidad de la institución frente al aparato productivo y las que reclaman un mayor compromiso de la universidad en términos de democracia y equidad social, entre una visión pragmática y profesionalizante de los saberes y otra que promueve el valor intrínseco del conocimiento y su avance. (Casanova, 2004, p. 18)

La complejidad de las instituciones universitarias se basa, principalmente, en cómo se interrelacionan y responden a la sociedad en un momento determinado (Neave, 2001). Las demandas que se hacen a las instituciones de educación superior se han transformado de la función de propagación del saber a la formación de profesionales y especialistas para los sectores productivos.

Los cambios en el horizonte socioeconómico internacional en la segunda mitad del siglo XX provocaron que se identificara a la educación superior como protagonista del desarrollo de las naciones e impulsora de su economía, considerando que el conocimiento ejercía un papel fundamental en todo ámbito. Al mismo tiempo, la utilización múltiple del conocimiento ha requerido de formas específicas de profesionalización o habilitación de ciertas capacidades en el manejo de saberes concretos que se adapten, en última instancia, a las necesidades de la dinámica del empleo (Clark, 1997).

Dentro del nuevo cauce de las instituciones superiores, la generación de saberes adquiere otras formas de utilización para ajustarse a las nuevas realidades derivadas del contexto socioeconómico que presume la globalización, la explosión de nuevas tecnologías, el surgimiento de nuevas maneras de utilización del conocimiento y el cambio organizacional impulsado por la competitividad.

Así, en los noventa, debido al tamaño de las instituciones de educación superior y por su gran complejidad, en la mayoría de los países se dio paso a reformas estructurales con la diversificación programática , creando un sector alternativo a la universidad con institutos para formar mano de obra calificada y de diferenciación institucional, donde el sector de las universidades tradicionales se enfoca al mercado público, "en tanto que los institutos ya sean de ciclo largo o corto se avocan a la formación de profesionales para atender las demandas del mercado" (Neave, 2001, p. 65).

"Las empresas apoyadas en el conocimiento, crean en la economía y la sociedad, un mercado laboral en expansión y de cambios rápidos para los cuales se espera que las universidades proporcionen graduados competentes" (Clark, 1997, p. 17). La educación superior recibió un fuerte influjo del mercado tras las políticas neoliberales que pretenden que la universidad tenga como objetivo central atender las necesidades de las empresas trasnacionales.

En este sentido, nos encontramos con que una de las formas en que se expresa esta transformación es el surgimiento de nuevos modelos de educación superior que inclinan la balanza hacia una visión pragmática y con una mayor funcionalidad para los intereses del aparato productivo, denominándose universidad corporativa.

La universidad corporativa protagonista en el mundo empresarial globalizado

Las causas que impulsaran a que las organizaciones hayan servido de plataforma de transformación formativa especializada, se explica por la conjunción de cuatro factores primordiales, que por su trascendencia se mencionaran a continuación:

- En primer lugar, la afirmación de que la clave efectiva de la competitividad en los mercados globalizados contemporáneos, se sitúa en la gestión de conocimiento dentro de las organizaciones, tomando como el capital primordial que asentara los procesos de producción; el capital humano .

De tal manera, que la estructuración de inventivas de capacitación laboral de las propias empresas es más que nada una estrategia de competitividad que tiene como finalidad la fortificación de los activos intangibles que regulan su estancia dentro de los mercados.

- En segundo lugar, la necesidad de contar con cuadros de especialistas para el desempeño de las funciones de los puestos de trabajo vigentes dentro de las organizaciones.

La organización corporativa actual desea obtener el logro de la calidad total, esto resulta imposible cuando los trabajadores no cuentan con las competencias necesarias para desempeñarse óptimamente dentro de la corporación y llegar a los objetivos señalados.

De ahí que, el enfoque utilizado para la capacitación laboral este regido por el modelo de competencias laborales en donde se responde a los cambios tecnológicos, organizacionales y, en general, a la demanda de un nuevo mercado laboral.

- El tercer factor recae en el marco de la revolución tecnológica al que se enfrenta tanto las organizaciones como la misma sociedad en los últimos años. El surgimiento de las nuevas tecnologías ha sido una estrategia, que ha facilitado a las empresas romper las barreras espacio temporales y así obtener una significativa reducción de costos dentro de su presupuesto.
- El cuarto elemento es el proceso de globalización que ha venido a dar un giro en la gestión de los procesos dentro de las organizaciones y el estallido de la conformación de sucursales alrededor del globo. Lo cual implica la generación de estrategias formativas para el desempeño homogéneo en cada dependencia.

"Los gobiernos han situado las universidades como herramientas cruciales para la producción y transferencia de conocimiento productivo desde el punto de vista económico" (Barnett, 2001, p. 74), de tal forma que prioritariamente las universidades corporativas se han convertido en centros de formación que están sujetos a generar capital humano que sea capaz de cumplir con las tareas laborales que se requieren, y ayuden al logro del crecimiento de la empresa.

Sin embargo, estos centros también se catalogan como un modelo emergente de educación superior privada que se inserta al mundo académico con el fin de responder a los objetivos de las empresas y a su vez otorgar títulos a los individuos.

La universidad como plataforma de la formación laboral en las empresas

A razón de que, las universidades tienen una relación estrecha con la realidad que le rodea, en el contexto actual denominado sociedad del conocimiento, en donde el principal elemento que subyace en todo tipo de actividad ya sea académica o empresarial es el saber, el papel de las instituciones de educación superior son protagonistas para el desarrollo de las naciones y la inserción de las corporaciones a los mercados trasnacionales.

"La educación superior está siendo transformada por las contradicciones que históricamente han definido y determinado su existencia. Visto como una institución educativa, su importancia radica en potenciar a las personas, tanto dentro como fuera de la academia para convertirse en ciudadanos críticos y capaces de auto-gobierno en una democracia. Visto como una institución económica, su valor radica en la producción de los trabajadores capacitados serviles para los empleadores, y en la socialización de muchos de los costos necesarios para mantener la acumulación de beneficios en una sociedad capitalista" (Shultz, 2005, p. 58)

Es así como las universidades modernas, instituciones encargadas de la producción, transmisión y utilización de los conocimientos, tienen como misión diseñar las técnicas superiores de la sociedad y por consiguiente, la mayor parte de sus cuadros, se ven influidas para vincular su función y objetivos con los de las corporaciones dejando de lado su concepción de espacio social tradicional para instituirse como una organización que acate las reglas del mercado.

En la forma económica del mundo actual la producción de conocimiento se ha convertido en el fin preponderante, lo que provoca que las funciones sociales que la universidad cumple sean susceptibles de convertirse en potencialmente rentables por el valor económico de los conocimientos obtenidos.

Por tanto la universidad corporativa reclama, que la ciencia académica se ha transformado en un empleo tanto económico como intelectual y que a causa, la universidad misma, se convierte en una organización empresarial, terminando con la división tradicional entre ciencia e industria. Con referencia a lo anterior es oportuno dar cabida a los razonamientos que impulsan a las corporaciones para crear estos lazos con las universidades:

- La necesidad de formar cuadros técnicos especializados avalados por la certificación internacional que requieren para adentrarse al mundo competitivo
- El alcance a la investigación científica y desarrollo tecnológico que se hace en las universidades sin tener que crear laboratorios privados que les generen un costo extra mantener.

El primer punto se refiere a que en la actualidad se requiere de un tipo profesional distinto del que las exigencias de desarrollo socioeconómico requerían hace muy pocos años. Por tanto, la preparación del profesional de nuestro tiempo exige el desarrollo de actividades que en otra época no tuvieron a su cargo las universidades, todo lo cual exige cambios en las estructuras de educación superior, para hacer realmente eficiente su labor.

El segundo punto, hace mención de la característica más relevante dentro de la relación existente entre universidad empresa; la investigación científica se pondera como una forma de comercialización de las universidades.

La alianza entre la universidad y la empresa se ha convertido en una fuerza impulsora detrás de la mejora de una organización. El crecimiento de las empresas es, sin duda, la principal función de una universidad corporativa, alinear las iniciativas de desarrollo de los empleados con los objetivos organizacionales es la principal estrategia para la gestión de la calidad total, concepto que se ha convertido en el centro de los propósitos de la universidad corporativa.

Conclusiones

La educación superior del siglo XXI, mantiene un nexo inapelable con el mercado laboral, en este sentido las demandas sociales y empresariales son clave para el surgimiento de este nuevo modo de formar a los sujetos: la universidad corporativa.

Estas universidades empresariales tienen cabida dentro del mapa de las instituciones de educación superior pues su propósito se orienta a la profesionalización del sujeto y la generación de competencias laborales. Sin embargo, la consolidación de estas instituciones es predominantemente economicista, de manera que se subordina la consolidación de los saberes por el desarrollo de una práctica instrumental que eficientice el desempeño laboral de los trabajadores en las organizaciones.

Resulta prioritario para el ámbito educativo estudiar a fondo los propósitos, características y currículo que tiene como trasfondo este tipo de instituciones para salvaguardar el sentido reflexivo y academicista que tiene adherido la universidad, sin ser dejar de lado la necesidad por adecuar los procesos formativos que acontecen en estas instituciones y que se orientan a la consolidación de profesionistas que puedan cumplir un rol dentro de la sociedad.

Referencias

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa

Bauman, Z. (2004) *Modernidad líquida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

— (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona: Gedisa.

Birnbaum, R. (1983). *Maintaining Diversity in Higher Education.* San Franscisco: Jossey-Bass.

Boaventura de Sousa, S. (2007). *La Universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad.* La Paz, Bolivia: Plural editores.

Bok, D. C. (2003). *Universities in the marketplace: the commercialization of higher education.* New Jersey: Princeton University.

Brunner, J. J. (2011). *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado.* Santiago: Colección Educación .

Casanova, C. H. y Rodríguez Gómez, R. (2004). *Universidad contemporánea: racionalidad política y vinculación social.* México: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad: Porrúa.

Chomsky, N. (1999). *El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global.* Barcelona: Crítica.

Clark, B. (1997). *Las Universidades modernas: espacios de investigación y docencia.* México: Porrúa.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Centro de Publicaciones M.E.C. y ediciones Paidós Ibérica, S.A.

— (1992). *Teoría y resistencia en educación.* México: Siglo XXI editores.

Ibarra Colado, E. (8 de Abril de 2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. Obtenido de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300017&lng=en&nrm=iso

Ibarra, C. E. (no. 134, abril-junio de 2005). Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente manejo de la universidad. *Revista de la Educación Superior,* 14-21 .

Jarvis, P. (2001). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.* Madrid: Narcea.

Johnson, B. (2003). *Steal this university: the rise of the corporate university and the academic labor movement.* New York: Routledge.

Kerr, C. (1986). Foreword. En L. C. Sabatier, G*reat expectationstions and mixed performance: the implementation of higher education reforms in Europe.* European Institute of Education & Social Policy/Trentham Books.

Lyotard, J. F. (1986). *La condición posmoderna: informe sobre el saber.* España: Ediciones Altaya.

Marginson, S. (2000). *The enterprise university: power, governance and reinvention in Autralia.* United Kingdom: Cambridge University.

Meister, J. (2000). *Universidades empresariales como crear una fuerza laboral de clase mundial.* Bogota: McGraw Hill.

Morín, E. (2002). *Educar en la era planetaria II. Los desafíos de la era planetaria.* Barcelona: Gedisa.

Neave, M. (2001). *La cognición situada y la enseñanza tradicional. Algunas características y diferencias.* México: Universidad Iberoamericana .

Puelles Benítez, M. d. (2002). Estado y Educación una relación historica. En A. Ruiz, *La escuela pública. El papel del estado en la educación.* Madrid: Biblioteca Nueva .

Rodriguez, R. (2003). Entre lo público y lo privado: la polemica de las universidades patito. En T. Bertussi, *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva* (p. 440). México: UPN/ Miguel Angel Porrúa.

Schultz, D. (2005). The corproate university in American Society. *Logos,* 4 (4).

Slaughter, S. L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreurial university.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Gustavo Norberto Duperré es Licenciado en Gestión e Historia de las Artes por la Universidad del Salvador en Argentina, con titulación homologada en la Universidad Complutense de Madrid, España. Posee estudios superiores de Profesorado en Geografía con Trayecto en Ciencias Sociales y cuenta con catorce años de experiencia como Docente Titular en la jurisdicción de Dirección General de Cultura y Educación en Buenos Aires. Es candidato al Diploma Cátedra UNESCO de Turismo Cultural UNTREF/AAMNBA Patrimonio y Turismo Sostenible: Posgrado Internacional de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y Asociación Amigos del Museo Nacional de Bellas Artes, Argentina. Se ha desempeñado en distintas actividades del campo de la cultura, tanto en el ámbito de la investigación, en el académico, la curaduría y el de la gestión. Ha contribuido en varios congresos internacionales en Madrid, Roma, París, Ottawa y Cuba. Entre sus líneas de investigación se destacan, los flujos de trabajo digitales para la conservación del Patrimonio, la imagen pública del museo y su proyección social, la literatura de Jules Verne, y las vinculaciones entre las ciencias ambientales y el arte contemporáneo; algunas de cuyas temáticas, han sido publicadas en las plataformas de la International Society for Photogrammetry and Remote Sensing, el Museo Arqueológico Nacional de España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Sociedad Hispánica Jules Verne.

Este libro ha sido financiado por la Comunidad Internacional de Educación y Aprendizaje - www.sobrelaeducacion.com

9 788415 665397